



TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO TUTELADO

A CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE E A QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU *AMÍLCAR CABRAL*

FRANCISCO OSVALDINO NASCIMENTO MONTEIRO

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Teoria da Educação
História da Educação e Pedagogia Social
Faculdade de Ciências de Educação

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Departamento de Altos Estudos e Formação
Avançada

Director:

Dr. Miguel Anxo Santos Rego
Catedrático de Universidade

Praia, Ilha de Santiago (Cabo Verde) Junho de 2007



TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO TUTELADO

A CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE E A QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU *AMÍLCAR CABRAL*

FRANCISCO OSVALDINO NASCIMENTO MONTEIRO

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Teoria da Educação
História da Educação e Pedagogia Social
Faculdade de Ciências de Educação

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Departamento de Altos Estudos e Formação
Avançada

Director:

Dr. Miguel Anxo Santos Rego
Catedrático de Universidade

Praia, Ilha de Santiago (Cabo Verde) Junho de 2007

Parecer

Miguel Anxo Santos Rego, Professor Catedrático da Universidade de Santiago de Compostela, como director do Trabalho de Investigação Tutelado realizado por **Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro**, com o título **A Capacitação Pedagógica Docente e a Qualidade Do Processo Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso no Liceu Amílcar Cabral**

Faz constar:

QUE o referido trabalho reúne os requisitos conceptuais e metodológicos pertinentes para proceder à sua apresentação e defesa pública.

Santiago de Compostela, 30 de Junho de 2007

(Professor Doutor Miguel Angel Santos Rego)

(Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro)

Parecer

Estela Pinto Ribeiro Lamas, Professora Catedrática da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, como orientadora do Trabalho de Investigação Tutelado realizado por **Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro**, com o título **A Capacitação Pedagógica Docente e a Qualidade Do Processo Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso no Liceu Amílcar Cabral**

Faz constar:

QUE o referido trabalho reúne os requisitos conceptuais e metodológicos pertinentes para proceder à sua apresentação e defesa pública.

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 30 de Junho de 2007

(Professora Doutora Estela Ribeiro Lamas)

(Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro)

RESUMO

Este trabalho de investigação enquadra-se no contexto das mudanças paradigmáticas que o sector da educação está a conhecer, fruto das dinâmicas sociais em vigor e dos novos avanços a nível da pedagogia e, por conseguinte, de todo o processo ensino-aprendizagem.

Consideramos que um dos ângulos a partir do qual se pode observar as referidas mudanças é o da formação docente e a sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Assim, o presente trabalho centraliza-se na análise das competências pedagógicas dos docentes do *Liceu Amílcar Cabral* (LAC) e as suas implicações no processo ensino-aprendizagem de qualidade

No quadro de mudanças a cima referidas, consideramos ser de todo importante que a prática educativa valorize o seu percurso para assim o compreender de uma forma evolutiva e holística. Pensamos que é este o melhor caminho para se proceder às mudanças a nível da educação. Isto é, as mudanças devem surgir como resultado de um diagnóstico profundo do processo educativo.

De resto, a evocada mudança paradigmática em educação passa necessariamente pela análise constante aos vários agentes que interactivam no processo educativo de forma a saber se estão aptos para o novo desafio da educação no novo século em que vivemos: promover a aprendizagem de qualidade para todos, em prol de um desenvolvimento pessoal, comunitário e global.

A presente investigação foi realizada à luz dos enfoques teóricos mais actuais no âmbito da educação. A parte empírica foi realizada no *Liceu Amílcar Cabral*, situado na cidade da Assomada, ilha de Santiago. Concluímos com esta investigação que a capacitação pedagógica revelada pela amostra estudada não reúne todos os requisitos necessários para a promoção de um processo de aprendizagem de qualidade. Esta conclusão impulsiona-nos a realizar, no âmbito da Tese do Doutoramento, um estudo da mesma natureza abrangendo todo território nacional onde as instâncias de formação dos docentes do Ensino Secundário do país serão também estudadas.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho de investigação conta sempre com um investimento generalizado daqueles que estiverem envolvidos.

Em primeiro lugar queria agradecer ao Director do TIT, na pessoa do Senhor Professor Doutor Miguel Santos Rego, pelas valiosas e clarividentes sugestões e orientações que me tem dado, apesar da distância física, anulada com as facilidades comunicativas à nossa disposição actualmente. Na mesma linha, queria agradecer à orientadora do TIT, Senhora Professora Doutora Estela Lamas que, desde o primeiro momento, me fascinou com a sua forma humana, simples, profunda e concreta de trabalhar as questões ligadas à educação.

Queria também agradecer aqui aos docentes que apresentaram os seminários integrantes do Programa de Doutoramento onde esta investigação se enquadra. Os referidos docentes exerceram e exercem uma influência profunda na minha própria forma actual de ver a educação e a sociedade no quadro de um desenvolvimento que tem o Homem como a principal medida.

Agradeço de uma forma especial à minha família (Esposa e Filha), pela compreensão que me disponibilizou, pois a frequência de um Programa de Doutoramento e a realização do trabalho de investigação, mesmo sendo o inicial, requerem tempo, concentração e até certo ponto isolamento, para podermos realizar um trabalho de qualidade.

Da mesma forma, reitero a necessidade para a mesma compreensão no trabalho de maior envergadura que doravante levarei a cabo para a dissertação de doutoramento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos pela confiança que depositam em mim na concretização dos meus objectivos, que bem conhecem.

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha filha e à minha esposa.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	VI
AGRADECIMENTOS	VII
INTRODUÇÃO	1
1. Definição e Justificação do Tema	2
2. Aspectos metodológicos	4
2.1. Objectivos da investigação	7
2.2. Hipótese da investigação	8
2.3. Vantagens e limitações da investigação	8
3. Estrutura do trabalho	9
CAPÍTULO I	11
CONCEITOS OPERACIONAIS NA ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE EM RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO PROCESSO	11
1.1. Do acesso para todos ao sucesso para todos – o novo desafio	14
para a educação no século XXI	14
1.2. O Neo-liberalismo dos anos noventa e as Reformas Educativas	28
1.3. A Qualidade da educação: linha orientadora das reformas educativas actuais	32
1.4. A aprendizagem por competências: a construção de um novo modelo pedagógico	39
1.5. A Formação Inicial Docente e a Qualidade do processo ensino-aprendizagem	49
CAPÍTULO II	60
O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE	60
Introdução	61
1.1. O Ensino Secundário em Cabo Verde no contexto colonial	63
1.2. Independência de Cabo Verde e os novos rumos para a Educação.	69
1.2.1. O cenário educativo nos primeiros anos que se seguiram à Independência Nacional	72
1.2.2. A estrutura do Sistema Educativo	76
1.2.3. O Ensino Secundário Liceal	77
1.3. O Ensino Secundário no contexto da reforma educativa dos anos 90	83
CAPÍTULO III	91
<i>LICEU AMÍLCAR CABRAL: DUAS DÉCADAS A SERVIR CABO VERDE</i>	91
1.1. A entrada em funcionamento do Liceu Amílcar Cabral e a possibilidade do Ensino Secundário no interior de Santiago	96
1.2. O ambiente pedagógico do <i>Liceu Amilcar Cabral</i>	101
1.3. O <i>Liceu Amílcar Cabral</i> no quadro da comunidade santacatarinense	104
1.4. Breve análise ao corpo docente do Liceu Amílcar Cabral	107
1.5. As competências pedagógicas dos docentes do Liceu Amílcar Cabral e a qualidade do processo ensino- aprendizagem	111
CONCLUSÕES	127

BIBLIOGRAFIA.....	139
ANEXOS	145
_Toc170656308	

ÍNDICE DE QUADROS

Gráfico I: Investimentos Públicos na Educação (1000 contos correntes).....	73
Quadro II: Plano de Estudo do Ensino Secundário Complementar por Grupos Disciplinares.....	78
Quadro III: Efectivos por Grau no Ensino Básico e Secundário.....	79
Quadro IV: Evolução do número de inscrições no curso de Formação dos Professores do Ensino Secundário	80
Quadro V: População Residente Segundo a Situação Perante a Actividade Económica (Concelho de Santa Catarina).....	93
Quadro VI: Trabalhadores segundo as Principais Actividades Económicas (Concelho de Santa Catarina) ..	93
Quadro VII: População Residente de 6 e mais anos segundo a aptidão para ler e escrever: Quadro comparativo – Cabo Verde/ Santiago/ Stª Catarina.....	94
Quadro VIII: Distribuição dos efectivos de Alunos do Ensino Secundário (Liceal) entre 1989/90 e 1992/93.....	97
Quadro IX: Outros espaços (Não inclui os anexos dos Picos e de Cruz Grande)	99
Quadro X: Habilitações Literárias dos Docentes do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	109
Quadro XI: Elementos caracterizadores do Ambiente Pedagógico criado pelos docentes das Instituições formadoras	116
Quadro XII: Quadro Descritivo sobre a avaliação dos vários elementos integrantes da dimensão pedagógica desenvolvidos pelos Inquiridos durante a formação.	118
Quadro XIII: Quadro Descritivo sobre o Perfil de um Professor pedagogicamente competente, segundo os Inquiridos.	122
Quadro XIV: Quadro Descritivo relativo aos factores que influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem, segundo os Inquiridos.	123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I: Investimentos Públicos na Educação (1000 contos correntes).....	73
Gráfico II: População residente de 6 e mais anos segundo a aptidão para ler e escrever.....	95
Gráfico III: Número de Turmas por Níveis de Ensino (Ano Lectivo 2006/2007).....	98
Gráfico IV: Docentes do <i>Liceu Amílcar Cabral</i> por sexo	108
Gráfico V: Docentes do <i>Liceu Amílcar Cabral</i> tendo em conta a formação pedagógica	109
Gráfico VI: Docentes do <i>Liceu Amílcar Cabral</i> de acordo com os anos de serviços	110
Gráfico VII: Docentes Inquiridos por Grupos etários.....	113
Gráfico VIII : Instituições formadoras dos Docentes Inquiridos.....	114
Gráfico IX: Ano de início da actividade docente no <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	115
Gráfico X: Avaliação das capacidades pedagógicas dos docentes das Instituições formadoras frequentadas pelos Inquiridos	115
Gráfico XI: Avaliação da Dimensão Pedagógica recebida pelos Inquiridos durante a formação.....	117
Gráfico XII: Recursos Didácticos utilizados pelos Inquiridos nas aulas.....	119
Gráfico XIII: Utilização da Sala de Informática segundo os Inquiridos	120
Quadro XIV: Quadro Descritivo relativo aos factores que influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem, segundo os Inquiridos.	123
Gráfico XIV: Avaliação da qualidade do Ensino Secundário cabo-verdiano	124

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Independência Nacional	146
Anexo II – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Reforma.....	147
Anexo III - Planos de Estudo após a Reforma de 1990 (não constam as alterações feitas a partir de 1996) - Ensino Secundário Liceal	148
Anexo IV – Mapa do Concelho de Santa Catarina	150
Anexo VI – Questionário Aplicado	151
Anexo V – Fotos do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	157

ÌNDICE DE FOTOGRAFIAS

Foto1: Apecto de uma turma do <i>Liceu Amílcar Cabral</i> (9ºA2-05/06)	157
Foto 2: Parte frontal do Bloco Administrativo do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	157
Foto 3 : Bloco “A” do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	158
Foto 4: Bloco “B” do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	158
Foto 5: Vista geral do <i>Liceu Amílcar Cabral</i>	159

INTRODUÇÃO

1. Definição e Justificação do Tema

A história da educação em Cabo Verde confunde-se com o percurso histórico do país. Assim, o primeiro núcleo de povoamento constituído na ilha de Santiago, -Ribeira Grande-, emergiu-se como importante espaço de ladinização dos negros africanos. A ladinização, isto é, a capacitação dos negros africanos com um capital civilizacional fundamental para futuras relações com os seus donos e outros companheiros, transforma-se, a nosso ver, na primeira forma do acto educativo.

Portanto, durante o período da colonização, o sistema educativo tinha um carácter essencialmente alienante e selectivo, pois a principal preocupação do sistema dominante era incutir nos colonizados, de várias formas, as regras de convívio onde estava subjacente a superioridade do colonizador sobre o colonizado. Era também selectivo, na medida em que só os que dispunham de condições económicas podiam arcar com as despesas da instrução ainda mais se levarmos em conta que o parque educativo era muito reduzido.

A Independência Nacional, conquistada em 1975, pelo menos em termos políticos, marca o início de um novo percurso na história das ilhas e, particularmente, no sector da educação.

Com ela e, por conseguinte, com a assunção dos destinos do país pelos nacionais, nota-se uma valorização crescente da educação enquanto sector estratégico para o desenvolvimento dum país onde carecem os recursos tradicionais da riqueza. Assim, os vários governos que vão assumir a responsabilidade da gestão do país sempre elegeram a educação como sector chave para o seu desenvolvimento.

Contudo, o sector da educação depois da independência continuou com algumas fissuras, sobretudo, no subsistema do Ensino Secundário, como por exemplo, a não adaptação do sistema à realidade cabo-verdiana; a pouca preparação dos recursos humanos; a insuficiência da rede física escolar entre outros aspectos.

É neste contexto que na década de 90 foi levada a cabo, em Cabo Verde, a Reforma Educativa (projectada a partir de 1987). A referida reforma implementou um conjunto de medidas inovadoras no subsistema do Ensino Secundário. De entre elas destacamos a igualdade de

oportunidade no acesso a este nível de ensino, a reformulação profunda do plano de estudos, as novas preocupações a nível de formação docente (em quantidade e em qualidade) e um sistema de avaliação totalmente reformulada.

Passados vários anos após a aplicação da referida reforma e, tendo em conta as constantes mudanças que, a todos os níveis, a sociedade cabo-verdiana tem experimentado, parece-nos ser oportuno analisar a pertinência, a relevância e a actualidade de algumas alterações introduzidas.

De resto, no que se refere à educação, é cada vez mais necessário e indispensável analisá-la numa perspectiva de qualidade.

Esta qualidade pode ser analisada a partir de vários enfoques, pois o conceito de qualidade educativa é multidimensional, englobante, mas também ideológico e até político.

Um desses enfoques é precisamente o da qualificação docente. Como sabemos, o processo de qualificação docente engloba as dimensões: científica, administrativa, pedagógica e ética. Ora, as quatro dimensões são igualmente importantes. Contudo, a aquisição de competências pedagógicas e a sua consequente aplicação no desenrolar do processo ensino – aprendizagem constitui, a nosso ver, um elemento determinante na garantia de sucesso dos alunos que, cada vez mais, requerem um professor presente, orientador, diferenciador e conhecedor do seu ritmo de aprendizagem.

Acreditamos que, numa escola inclusiva, o garante de uma educação de qualidade para todos só se consegue com um corpo docente com um nível aprofundado de capacitação pedagógica. É por isso que atribuímos grande importância a este aspecto no contexto de uma aprendizagem de qualidade para todos.

É neste contexto que a presente investigação, cujo tema é **A CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE E A QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU AMÍLCAR CABRAL**”, se insere.

A motivação pelo estudo deste assunto justifica-se, antes de mais, pelo facto de sermos professor. Aliás, pensamos que a eficácia desta profissão passa obrigatoriamente por uma postura reflexiva sobre as nossas acções. Acreditamos que é este o caminho que nos permite acompanhar o ritmo de mudanças da sociedade actual. A nossa profissão assim o exige.

A nossa motivação justifica-se ainda pelo facto de denotamos que em Cabo Verde há uma grande escassez de investigações relativas às questões educativas.

Por outro lado, a nossa inscrição no Programa de Doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano: Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais ministrado pelas Universidades de Santiago de Compostela (Espanha) e a de Jean Piaget (Cabo Verde), acaba por ser determinante na realização da presente investigação. Primeiro porque, durante os seminários da primeira fase do curso, fomos adquirindo novos *inputs* teóricos importantíssimos sobre as questões da educação, do desenvolvimento, da cidadania e sobretudo da própria metodologia investigativa em educação.

Em segundo lugar, tratando-se de um programa de Doutoramento, a vertente investigativa é sem dúvida fundamental. Por isso, com o presente trabalho pensamos ter dado o primeiro passo na desejada e longa aventura académica e, claro está, investigativa.

2. Aspectos metodológicos

A literatura actual sobre a investigação educativa assinala três paradigmas, a saber:

(i) Positivista;

(ii) Interpretativo;

(iii) Crítico-reflexivo;

(iv) Paradigma da Mudança.

Claro está que cada um deles apresenta algumas vantagens e desvantagens. Contudo, o mais importante é que a escolha de um ou de outro deve ser seguida de explicações evidentes e deve enquadrar-se no tipo de investigação a levar a cabo. Hoje é cada vez mais usual o paradigma denominado “ Paradigma de Mudança”, onde se nota o interrelacionamento de vários paradigmas.

A investigação educativa desenvolveu-se a partir da aplicação do modelo científico ao estudo dos problemas pedagógicas.

Na perspectiva de Imberón (2002:07; tradução nossa) “ investigar em educação é necessário para a promoção de mudanças, para rever o conhecimento educativo, pela evidência experimentação e a intuição e para gerar novo conhecimento que permita uma melhor educação dos cidadãos.”¹

No quadro do nosso estudo, a presente investigação posiciona-se na linha do conhecimento da prática educativa, na perspectiva dos docentes e, a partir dela, construir novas interpretações que possam servir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Dizemos ainda com Imberon (Op. cit: 15), que “una de las tareas de todo o investigador (y educador) es escoger el camino que piensa le elevará al terreno de las nuevas procesos, de algo que esta mas allá de lo que se mueve debajo de sus pies.”²

A nossa investigação enquadra-se no paradigma interpretativo naturalista e ecológico, onde privilegiamos um intercâmbio dinâmico entre a teoria, os conceitos e os dados recolhidos, na perspectiva qualitativa. Interpretando os dados recolhidos à luz do referencial teórico construído, pretendemos descobrir e compreender as competências pedagógicas dos docentes do *Liceu Amílcar Cabral* (LAC) e a maneira como as põem em prática.

¹ IMBERON, F. (Coord) e outros (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

² IMBERON, F. (Coord) e outros (2002). Op.cit.

A metodologia utilizada na presente investigação compreende-se entre a pesquisa bibliográfica diversificada, orientada por preocupações analítica, reflexiva e comparativa das informações, para a construção da parte teórica e a estratégia do Estudo de Caso.

O estudo de caso é um método de pesquisa que vem ganhando muita importância no campo da investigação. Apesar de se tratar de uma metodologia de investigação difícil de levar a cabo, pois requiere um estudo intensivo e detalhado, contudo a sua perspectiva holística permite-nos descrever, explicar, entender melhor a realidade em estudo. Assim, as suas fronteiras devem estar bem definidas e os seus resultados não podem ser generalizados.

Na nossa investigação, o estudo de caso contou com apenas uma unidade de análise e será a população docente do LAC. A amostra será seleccionada tendo em conta os seguintes elementos:

- (i) Ser docente do LAC;
- (ii) Ter a formação pedagógica concluída ou estando a frequentar pelo menos o 4º ano de formação docente;

A recolha dos dados foi através do questionário que, para a sua construção seguimos os seguintes passos:

- (i.) Leitura da bibliografia implicada no objecto da nossa investigação;
- (ii.) Recolha das primeiras informações sobre o Corpo Docente do LAC e da própria escola;
- (iii.) Elaboração de uma versão inicial do questionário que foi aplicado a cinco pessoas para uma experiência piloto;

- (iv.) Submissão do questionário à apreciação do Director do TIT e da Orientadora bem como a outros colegas que já se encontram na segunda fase do mesmo programa de Doutoramento;
- (v.) Análise das sugestões e redacção da versão final do questionário;
- (vi.) Aplicação e recolha de questionário.

A aplicação dos questionários foi levada a cabo por nós e ocorreu entre 21 de Março a 20 de Abril.

Os dados do questionário foram introduzidos no programa SPSS a partir do qual fizemos o seu tratamento, obedecendo as seguintes linhas mestras:

- (i) O perfil da capacitação pedagógica dos docentes do LAC;
- (ii) O impacto das competências pedagógicas evidenciadas na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.1 Objectivos da investigação

O presente estudo tem como finalidade analisar as principais competências pedagógicas que os docentes do *Liceu Amílcar Cabral* (LAC) adquiriram durante o processo de qualificação profissional e a forma como as empregam no processo ensino – aprendizagem.

Estamos cientes pois que esta finalidade se concretiza em uma série de objectivos, a saber:

- (i) Analisar os enfoques pedagógicos priorizados pelas instituições de formação pelas quais passaram os docentes do Liceu Amílcar Cabral;
- (ii) Identificar as competências pedagógicas dos docentes do Liceu Amílcar Cabral;

- (iii) Conhecer o impacto da capacitação pedagógica dos docentes no processo ensino-aprendizagem;
- (iv) Relacionar as competências pedagógicas evidenciadas pelos docentes do LAC com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.2. Hipótese da investigação

A nossa principal hipótese postula que a capacitação pedagógica que os docentes do LAC adquirem durante a fase de formação inicial não garante a concretização de um processo ensino – aprendizagem de qualidade.

2.3. Vantagens e limitações da investigação

Pensamos que a presente investigação tem vantagens muito assinaláveis. Primeiro porque a investigação educativa em Cabo Verde encontra-se numa fase embrionária. Acreditamos que o presente trabalho poderá vir a ser muito importante no contexto das mudanças educativas em vigor em Cabo Verde, actualmente. Em segundo lugar, tratando-se da primeira fase da investigação, acreditamos que conseguirá abrir novas linhas de interpelações a nível da educação em Cabo Verde que, certamente orientarão a nossa investigação a nível do doutoramento.

Ainda, pensamos que o *Liceu Amílcar Cabral* conseguirá assim recolher elementos que lhe permitem reflectir sobre a sua situação educativa numa altura que completa duas décadas de existência.

As limitações da investigação, a nosso ver, prendem-se com a impossibilidade de generalização dos resultados do trabalho, visto que o método de estudo de caso não nos permite tal proeza. Portanto, é um trabalho localizado. A outra limitação da nossa investigação tem a ver com o facto de não termos investigados os programas de formação docente das escolas que os nossos inquiridos frequentaram. Isto é, abordamos a capacitação pedagógica apenas na perspectiva dos nossos inquiridos sem sabermos, na verdade, a configuração que é

dada à componente pedagógica das referidas instituições de formação. Ainda pensamos que a observação das aulas poderia ser um elemento importante para as nossas conclusões sobre as competências pedagógicas dos docentes.

Entretanto, na nossa opinião, tratando-se de um TIT (Trabalho de Investigação Tutelado), conseguimos atingir os objectivos que o mesmo exige.

Na fase da elaboração da Tese de Doutoramento levaremos em conta esses elementos apontados em cima, pois são muito importantes para uma investigação a este nível.

3. Estrutura do trabalho

Em termos de estrutura, a presente investigação comporta as seguintes partes:

A *Introdução*, onde apresentamos em linhas gerais todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, passando pelas questões metodológicas, pela descrição dos capítulos que a constituem.

No **Capítulo I**, intitulado, *Conceitos operacionais na análise da capacitação pedagógica docente em relação com a qualidade do processo ensino aprendizagem*, apresentamos e reflectimos sobre os conceitos que consideramos ser básicos para o estudo bem como para a problemática da educação na actualidade. Para tal recorreremos aos estudiosos das referidas matérias e aos documentos considerados estruturantes das políticas educativas actuais.

De entre os vários conceitos debatidos sublinhamos os da reforma *educativa*, da *educação para todos*, da *qualidade educativa*, da *formação docente*, entre outros.

O objectivo deste capítulo é construir a base teórica sobre a qual está alicerçada a nossa investigação.

No **Capítulo II**, designado *O Percurso Histórico do Ensino Secundário em Cabo Verde*, orientá-mo-nos pela preocupação em construir um breve historial do sistema educativo cabo-

verdiano, sobretudo do subsistema do Ensino Secundário. Pensamos que a *regra* número um para introduzir mudanças a nível da educação passa primeiramente pelo conhecimento do seu percurso histórico. Só assim conseguimos fazer uma avaliação sobre o próprio processo educativo e, a partir disso, promover as mudanças desejadas.

Para a construção deste capítulo, levamos em conta as seguintes linhas de análise: o Ensino Secundário no período Colonial; a Independência Nacional e os novos rumos para o sistema Educativo, particularmente o subsistema do Ensino secundário e, por último, a situação do Ensino Secundário no contexto da Reforma Educativa dos anos 90.

No **Capítulo III**, que tem como título *Liceu Amílcar Cabral: duas décadas de serviço educativo em Cabo Verde*, a preocupação fundamental é contextualizar a parte da investigação empírica e também analisar as competências pedagógicas dos docentes do LAC, objecto principal da nossa investigação. Assim, neste capítulo, analisamos a entrada em funcionamento do LAC e a sua repercussão a nível do Ensino Secundário no interior de Santiago; a integração do LAC no contexto da comunidade santacatarinense, na perspectiva dos novos paradigmas do desenvolvimento comunitário, onde os cidadãos e as instituições diversas têm um papel preponderante; as competências pedagógicas dos docentes do LAC e a sua implicação na qualidade do processo ensino-aprendizagem através da análise dos questionários aplicados.

Na parte referente à conclusão, apresentamos as principais conclusões do estudo realizado e as novas linhas de investigação inventariadas.

Na bibliografia, alistamos os autores e as fontes que serviram de base para a nossa investigação.

Nos anexos, recenseamos um conjunto de elementos importantes para o nosso estudo e também para tornar a sua leitura mais compreensiva e ilustrativa.

CAPÍTULO I

CONCEITOS OPERACIONAIS NA ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE EM RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Introdução

As dinâmicas das sociedades actuais conduzem-nos, imperiosamente, para a construção de um mundo onde a nossa sobrevivência depende, em larga medida, de: capacidade de adaptarmos, de uma forma proveitosa, às mudanças aceleradas que estão a ocorrer na sociedade; vivermos juntos através do respeito pelas nossas diferenças, pela preservação da dignidade humana e pelo desenvolvimento de esforços conjuntos capazes de preservar o nosso *habitat* comum, o Planeta Terra.

Neste contexto, cabe à educação, enquanto instância social privilegiada de formação do indivíduo, um papel de primordial importância. É preciso que, através dela, possamos encontrar caminhos capazes de promover um bem-estar global, promovendo a compreensão, a paz, o respeito e a tolerância entre os homens. Ela ainda constitui uma das armas mais eficazes para a preparação dos indivíduos para as exigências que, a cada momento, são colocadas pelo próprio ritmo da evolução das sociedades.

A capacitação dos agentes que labutam nesta área transforma-se, assim, numa necessidade inadiável.

Neste contexto, um estudo do binómio capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino- aprendizagem exige, antes de mais, uma análise e reflexão aprofundadas aos enfoques interpretativos, problematizadores e investigativos que estas duas questões têm merecido, hoje, no cenário educativo mundial. Ademais, o mesmo estudo requer também um conhecimento pormenorizado dos chamados documentos estruturantes do sector da educação mundial, a saber: a Declaração de Jomtien; a Declaração de Salamanca; O Marco de Dakar; o informe intitulado-“ Educação: um Tesouro a descobrir”.

É neste quadro referencial que recolheremos elementos que considerarmos ser fundamentais para podermos entender a tão falada *mudança paradigmática em educação* e assim reflectir sobre as questões como: (i) a Educação para Todos, sobretudo na sua vertente de qualidade para todos; (ii) a Reforma Educativa; (iii) a Formação Docente e a (iv) Qualidade da Educação e da Aprendizagem orientada por Competências. São esses vectores que, em grande medida, nos proporcionam a compreensão da referida mudança paradigmática em educação.

Orientando a nossa reflexão a partir desses vectores e, levando em conta as dinâmicas educativas a nível nacional, acreditamos ser possível construir uma linha de análise teórica capaz de nos iluminar no nosso propósito fundamental de estudo, que é a relação entre a capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino-aprendizagem no contexto espacial a que se situa a nossa investigação.

A linha de análise a seguir na construção deste referencial teórico-conceitual passa por uma averiguação permanente às implicações que os já referidos documentos estruturantes da educação actual vêm provocando, directa ou indirectamente, em vários subsectores da educação, bem como um estudo atencioso ao processo evolutivo do sector da educação em Cabo Verde. Claro está que toda a nossa análise também será construída a partir dos últimos enfoques investigativos relativos às questões fulcrais da educação e das áreas a ela conexas.

**1.1 Do acesso para todos ao sucesso para todos – o novo desafio
para a educação no século XXI**

A Educação para Todos tem alicerces muito antigos. Em 1948, as Nações Unidas proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação é declarada um direito básico de todas as pessoas. No ano 1959, é aprovada a Declaração sobre os Direitos da Criança. Esta declaração reconhece o direito de todas as crianças à educação. Em 1966, a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial proclama o direito de todos os seres humanos à educação, independentemente da raça ou etnia. No ano 1988, a Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial contra a Mulher pede que todas as formas de discriminação contra as mulheres desapareçam e que seja implantada a igualdade de direitos, no domínio da educação. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi aprovada em 1990 na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Esta conferência define orientações novas e ousadas em matéria de educação, ao afirmar “ Todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”.³

Em 1993, na Cimeira da Educação E-9, os Governos dos nove países mais populosos do mundo prometeram assegurar o acesso universal ao ensino primário e reduzir significativamente o analfabetismo nos seus respectivos países, até ao ano 2000.

A Declaração de Salamanca, relativa aos Princípios, Política e Prática em Educação Especial, foi divulgada em 1994.

No ano 1996, a Afirmação de Amã, aprovada na Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para todos, pede a intensificação dos esforços para alcançar os objectivos de Educação para Todos fixados em 1990. Em 1996, o relatório apresentado pela Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI à UNESCO promove uma abordagem sistémica da educação que assenta em quatro “pilares”: (i) aprender a aprender, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a ser, e (iv) aprender a viver com os outros. No ano 2000, em Dacar, aprovou-se, no Fórum Mundial sobre a Educação, o Quadro de Acção de Dacar. Este documento obriga os Governos a alcançar o Ensino Básico de qualidade para todos até 2015,

³ Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtein, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Disponível no sítio: www.educacao.pro.br. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

atribuindo especial importância à educação das raparigas e à promessa de criação de condições básicas necessárias, por parte dos doadores, para apoiar os países pobres em assegurar o ensino básico para todos.

No quadro das declarações, conferências e estudos atrás indicados enfatizaremos a Declaração de Jomteim, a de Salamanca, a de Dacar e a da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI na perspectiva de que esses três documentos acabam por abarcar todos os outros referenciados.

Passaram-se muitos anos sem que passos significativos tivessem sido dados para a efectivação do direito de todos à educação. Nos finais da década de oitenta, o cenário educativo era dramático e espelhava o fosso, cada vez maior, entre os países pobres e ricos num contexto em que o conhecimento se afigurava cada vez mais como principal recurso para o desenvolvimento, e desta forma a viabilidade de qualquer sociedade.

As reformas educativas efectuadas em várias partes do mundo, não obstante terem sido orientadas pela preocupação de uma educação para todos em termos de acesso, não conseguiram proporcionar aos distintos sectores da sociedade condições básicas para a concretização do desenvolvimento ambicionado. Portanto, chegou-se aos anos 90 com a situação educativa mundial espelhando a desigualdade entre ricos e pobres e um mundo à beira de um colapso educativo.

A Declaração de Jomtien, marco que, de certa forma, congrega todas as preocupações veiculadas nas várias conferências e encontros anteriores, reconhecendo a situação por que passava a política educativa mundial, tenta encontrar soluções para os cento e trinta milhões de crianças entre os seis e onze anos, nos países em vias de desenvolvimento, que não frequentavam a escola; os oitocentos e oitenta e cinco milhões de adultos no mundo inteiro que nunca frequentaram a escola ou abandonaram-na muito cedo.

Com efeito, esta Declaração, sob o lema de uma “Educação Para Todos”, traçou um conjunto de directrizes que doravante passou a orientar o desenvolvimento das políticas educativas em todos os países do mundo.

A ênfase foi posta na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No ponto 1 do artigo primeiro, esta Declaração defende que:

(...) cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. ⁴

Esta declaração marca uma mudança profunda no relacionamento que, os Estados, os organismos educativos, económicos e políticos tinham com o sector da educação até o presente momento. Ademais, a ideologia neoliberal em expansão acelerada, graças às conquistas verificadas a nível dos meios de comunicação e veiculada através dos referidos organismos, tentava a todo custo dar uma nova configuração aos sistemas educativos, apostando descomplexadamente na qualidade da educação como forma de responder às necessidades de uma sociedade cada vez mais competitiva. Portanto, na linha de pensamento do sociólogo espanhol da educação António Vara Coomonte onde sublinha que “cada sociedade num determinado momento tem a educação que precisa ter (1999)”⁵, o discurso neoliberal da qualidade da educação formata-se, segundo ele, a partir do *ehtos* da sociedade neoliberal.

Nesta perspectiva, alguns autores (Escudero Muños; 1999, por exemplo) entendem as reformas educativas, levadas a cabo a partir da década de noventa em várias partes do mundo onde a ênfase foi colocada sobretudo na problemática da qualidade da educação, como tentativa para a mercantilização da educação. Isto é, na capacitação das pessoas para uma melhor e maior interactividade com um novo mercado económico emergente a partir da referida década, onde

⁴ Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtein, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Disponível no sítio: www.educacao.pro.br. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

⁵ VARA COOMONTE, A. (1999). Condições socioestruturais da escola: Qualidade Educativa e servidão institucional da escola. Em Ferreira, Naura Syria (org) e outros, *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez Editora. p. 4.

a mercadoria principal é o conhecimento. Ora, o acesso a essa economia depende do grau da preparação das pessoas. Portanto, entende-se a mercantilização da educação na perspectiva de que a educação teria como principal função preparar as pessoas para uma maior e melhor integração no mercado.

Contudo, a Declaração de Jomtien, ao propor uma Educação Para Todos, impulsiona mudanças profundas a nível de estruturação e gestão pedagógica dos conteúdos; da organização e gestão dos espaços educativos; da formação docente, tendo em conta a necessidade de responder a diversidade e a heterogeneidade dos alunos; das mudanças curriculares e consequentes planos de estudos, entre outros aspectos.

A ambição de uma Educação de Qualidade para Todos, considerada por alguns como a nova utopia no campo educativo, evidenciada na Declaração de Jomtien e noutros documentos que analisaremos mais à frente, transformou-se na preocupação fundamental de todos os sistemas educativos mundiais sem que muitas vezes levassem em conta o estágio do desenvolvimento do sector da educação dos seus respectivos países. Ou seja, na Declaração de Jomtien, todos os Estados participantes comprometeram-se em movimentar os recursos humanos e materiais necessários para levar a cabo as recomendações saídas da mesma conferência, sem se proceder a uma análise avaliativa sobre os estádios em que se encontravam os respectivos sistemas educativos. Só a partir desta análise avaliativa poder-se-ia ter elementos capazes de orientar a efectivação deste propósito. A escola faz parte da sociedade, o estudo desta constitui, sem dúvida, o requisito fundamental para se “chegar a uma compreensão arquitectónica do mesmo”⁶. Como diz Vara Coomonte (1999:52):

(...) cada sociedade tem o seu sistema educativo, aquele que precisa ter, o que lhe é próprio, o que responde à idiosincrasia nacional do momento, sistema educativo este que entra em jogo com a dinâmica social de outros sistemas no conjunto dinâmico da sociedade.⁷

Portanto, qualquer mudança que se quer introduzir a nível da educação deve ter em conta o contexto empírico em que a mesma se insere. Isto é, as linhas orientadoras da política educativa mundial devem ser contextualizadas, pois são generalistas e globais. A problemática

⁶ VARA, A. (1999). Op.cit.p. 51.

⁷ Ibidem. p. 52.

de uma educação de qualidade para todos deve nascer como um projecto de cada sociedade em particular e orientar-se pelos traços culturais, tradicionais e identitários da mesma sociedade. Se não se seguir este caminho, acreditamos que os anos passam sem que se atinjam os objectivos constituintes desta já referida nova utopia educativa. Porém, segundo o mesmo autor:

(...) a utopia deve ser a meta a que se aspira, mas antes deve-se colocar os pés no chão e explicar as peculiaridades das condições educativas que a sociedade em que vivemos possui ou na qual lutamos mudar essas condições e podemos viver de outra forma.⁸

A Declaração de Salamanca relativa aos Princípios, Política e Prática em Educação Especial realizou-se em 1994 e tinha como principal objectivo permitir que as pessoas com deficiências sejam parte integrante do sistema educacional. Esta declaração, conforme se pode constatar no preâmbulo, defende que “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”⁹ sendo assim, elas devem ser orientadas de forma o poderem desenvolvê-las de acordo com as suas especificidades, tendo em conta as suas próprias necessidades. Isto é, é preciso que o desenvolvimento da acção pedagógica se centralize na criança e que ela se sinta incluída no desenrolar do processo educativo como tal, mas sobretudo incluída num projecto humano que a valorize e a faça sentir útil para o grupo, a comunidade e a sociedade onde ela está inserida. Portanto, é preciso adoptar o princípio da educação inclusiva.

Este princípio não deve ser entendido apenas numa perspectiva de educação especial, isto é, não se deve destinar aos indivíduos categorizados como especiais pelo facto de serem portadores de determinadas deficiências. *A la limite*, todos os alunos são especiais e requerem um tratamento como tal, se na verdade se quer apostar em desenvolver neles as suas necessidades, com vista a concretização de projectos de vida específicos. A educação inclusiva deve ser compreendida “como apoiar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos

⁸ VARA COOMONTE, A. (1999). Op.cit. p. 48.

⁹ Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Política e Prática em educação Especial. Documento disponível no sítio: www.educacao.pro.br. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito”.¹⁰

De acordo com a declaração em análise, as escolas:

(...) deberían acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deberían incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.¹¹

Portanto, o acesso dos indivíduos com necessidades educativas especiais constitui um direito próprio que lhes assiste enquanto seres humanos. Eles não podem ser conotados como indivíduos *descapacitados* e que, por conseguinte, devem ser banidos dos contextos escolares assim como se fez muitas vezes. A escola inclusiva de hoje, entendida de uma forma multidimensional, deve englobar todos e permitir-lhes um desenvolvimento integral das suas capacidades cognitivas, emocionais, criativas entre outras.

No informe da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, intitulado “ Educação: um Tesouro a descobrir”, apresenta-se uma abordagem holística da educação que abrange os quatro pilares: aprender a aprender, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, com vista a acção sobre o meio envolvente; aprender a conviver, na perspectiva de uma maior participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas e aprender a ser, que é a congregação dos outros três pilares. Convém realçar também que este relatório abordou outras questões que vão desde a reforma educativa, sobretudo no subsector do Ensino Secundário, tendo em conta as mudanças permanentes na nossa sociedade; formação docente até à educação ao longo da vida.

¹⁰ SÁNCHEZ, A. P. (2004): La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, vol. 7.p: 25. Disponível no sítio: www.aedes-nacional.com.redd.html. Acessado em 18 de Setembro de 2006.

¹¹ Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Política e Prática em educação Especial. Documento disponível no sítio: www.educacao.pro.br . Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

Segundo o mesmo relatório, a educação deve transmitir saberes e saberes fazer evolutivos que são competências básicas do futuro. Isto é, “ à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”¹² No que se refere à educação ao longo da vida, o mesmo documento sublinha que:

(...) não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança.¹³

O relatório em análise reconhece as dificuldades que a concretização dos princípios anunciados poderiam enfrentar. Neste momento, podemos afirmar que as mesmas estão já muito evidentes e se traduzem sobretudo em movimentar recursos humanos, materiais e financeiros para a efectivação dos seus propósitos.

De resto, a Declaração de Dacar veio, sem preconceitos, reconhecer esta situação. Ocorridos dez anos após a Declaração de Jomtein e seis sobre a publicação do relatório atrás referido, realizou-se um outro encontro donde saíram novas recomendações para a questão educativa mundial. O Marco de Acção de Dakar (2000) fez um balanço da Declaração de Jomtien e reforça ainda a preocupação de uma Educação para Todos tendo em conta a sua importância para a integração na economia global. Esta ideia está patente no ponto três do documento resultado deste encontro e que diz o seguinte:

(...) Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtein, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e

¹² DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora. p.89.

¹³ DELORS, J. (coord.) (1996). Ob cit. p. 89.

desenvolver a personalidade dos educandos para que se possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.¹⁴

Neste encontro, demonstrou-se que, efectivamente, não houve grandes alterações no panorama educativo depois da Declaração de Jomtein. Tendo em conta este cenário preocupante, uma das decisões saídas do referido encontro é que todos os Governos foram obrigados a alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015.

O Marco de Dacar sublinha a educação enquanto um direito humano fundamental e o seu papel na promoção do desenvolvimento humano sustentável. Coloca a ênfase ainda na melhoria de todos os aspectos que incluem a qualidade da educação com vista a assegurar a excelência para todos. Contudo, defende que a educação básica de qualidade para todos não deve ser entendida como educação primária. A questão da educação básica de qualidade para todos depende das realidades educativas de cada país. O mais certo é analisar a referida educação básica de qualidade para todos tendo em conta às competências, conhecimentos, atitudes, valores e motivações consideradas necessárias para que as pessoas adquiram uma literacia plena e para que construam os alicerces educacionais que lhes permitam progredir na sua aprendizagem ao longo de toda a vida.

Sublinha-se que a partir desses três documentos, emerge um novo conceito: de (i) escola, do (ii) professor, do (iii) aluno, da (iv) aprendizagem, do (v) currículo e do próprio (vi) conhecimento, isto é, da educação em geral. Hoje, as reformas educativas das várias partes do mundo orientam-se indiscutivelmente por essas directrizes.

(i) Um novo conceito de escola

O conceito de escola emergente a partir desses documentos, caracteriza-se como um espaço heterogéneo em que a diversidade é a marca mais evidente que deve ser valorizada e potencializada. O espaço escolar em si e a instituição escolar no seu todo são concebidos como instâncias em que se desenrola a vida e acima de tudo o lugar onde os alunos e demais intervenientes devem adquirir as ferramentas para se poder adaptar a este mundo de mudança.

¹⁴ O MARCO DE ACÇÃO DE DAKAR. *Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Colectivos*. Texto adoptado pela Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000. Disponível no sítio: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documewnto/ept. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

Já não existe uma clientela ideal para escola. Todos a podem frequentar e todos devem encontrar nela condições para a conquista de uma aprendizagem de excelência. Portanto, é uma escola inclusiva que valoriza a aquisição de competências, habilidades, valores e conhecimentos capazes de proporcionar uma convivência social mais coesa e uma atitude cada vez mais pró-activa na salvaguarda da dignidade humana e da ética ambiental.

É uma escola que também encontra na sociedade o húmus para o seu significado e a sua projecção. Isto é, ela deve estar contextualizada na própria sociedade, lugar onde vai buscar a seiva que a permite entender bem como reinterpretá-la e propor estratégias para o seu desenvolvimento rumo a um bem comum.

É também uma escola em que todos os seus membros devem contribuir para que a mesma se transforme num espaço de reflexão e produção de conhecimentos, pela via dialéctica teoria – prática com vista a melhorar cada vez mais a sua excelência e a ser consciente do caminho que está a trilhar. Ou seja, não é uma escola que se desconhece porque não valoriza e nem consegue aproveitar a sua prática empírica, mas pelo contrário, deve guiar-se por ela mediante uma postura crítica, investigativa, reflectiva sobre a mesma.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gomez:

(...) la función de la escuela en la sociedad actual ha de compatibilizar dos aspectos fundamentales: primero, compensar las desigualdades de origen y , segundo, reconstruirlos conocimiento, actitudes y pautas de conductas que el alumnado asimila en las interacciones sociales que mantiene en su vida extraescolar.¹⁵

(ii) Um novo conceito do professor

No contexto educativo arquitectado pelos documentos em análise, reflexos das novas preocupações da educação e da própria sociedade, o professor vê também a reestruturação da

¹⁵ GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, cit. por Sánchez Bello, A. (2006) *Nuevos modelos de relación en el aula: una propuesta para el cambio*, *Educación*, Enero–Marzo de 2006. Disponível no sítio: <http://educacion.jalisco.gob.mx>. Acessado em 15 de Agosto de 2006.

sua metodologia de trabalho, da sua postura, das suas competências, do seu papel e até da relação que deve estabelecer com o saber. Concebe-se, a partir desses documentos, um docente que valoriza a diversidade; que contextualiza a aprendizagem dos seus educandos em situações da vida quotidiana; que analisa as questões mas numa óptica de prática; isto é, de saber fazer, na resolução de problemas; que promove o trabalho colaborativo, desenvolvendo a criatividade e a interdisciplinaridade, isto é, um saber integral; que valoriza o aluno enquanto pessoa portadora de referências próprias que devem ser respeitadas, não bloqueadas.

(iii) Um novo conceito do aluno

A massificação do ensino, as inovações tecnológicas, as movimentações migratórias transnacionais, a inter conexão das sociedades (o Mundo é na verdade cada vez mais uma Aldeia Global), a valorização das diferenças culturais (já há quem fale na Ditadura das minorias), o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelos Direitos fundamentais do Homem, a promoção de uma cidadania global, a mutação na relação com o saber (mais fácil e rápido acesso), entre outras mudanças, contribuíram para a configuração de um novo tipo de aluno:

- a) Um aluno que não se caracteriza como um sujeito passivo no processo de ensino – aprendizagem, mas que por pertencer a um novo contexto social, reclama para si um papel activo no processo de construção dos conhecimentos e, por conseguinte, na aquisição de novas competências;
- b) Um aluno portador de conhecimentos e referências culturais, sociais e pessoais que, se valorizado e integrado positivamente pelo professor (animador da aprendizagem) constituem contextos importantes para o seu desenvolvimento na medida em que enriquece o próprio contexto educativo;
- c) Temos ainda um aluno que, por viver num contexto de grandes novidades tecnológicas, o processo de ensino – aprendizagem terá também que se pautar pelo envolvimento desses recursos neste processo pois, na perspectiva de Hargreaves (2003:10):

(...) Se não estimularmos a imaginação dos nossos alunos se não lhes dermos prazer na aprendizagem, então, para além de não conseguirmos melhorar os seus níveis de desempenho, também violaremos as nossas finalidades educativas.¹⁶

(iv) Um novo conceito da aprendizagem

A partir desses documentos, houve também a mudança do paradigma educacional – do ensino para a aprendizagem. A educação já não é vista como transmissão dos saberes. Põe em realce a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, processo esse efectivado sobretudo no desenvolvimento de competências, tendo o aluno como centro de todo o processo.

(v) Um novo conceito do currículo

A estrutura curricular deve incluir as profundas mudanças ocorridas na educação no seu todo. Deve ser flexível, atendendo as especificidades e potencialidades dos alunos, bem como ao próprio contexto social, económico e cultural em que a escola está inserida, valorizando as suas valências e propondo estratégias para a inclusão progressiva de todos os indivíduos e visando o desenvolvimento da própria comunidade.

(vi) Um novo conceito do conhecimento

No contexto das mudanças paradigmáticas no campo da educação atrás referidas, o conhecimento que se aprende nas escolas caracteriza-se essencialmente pela sua dimensão interdisciplinar, isto é, analisado numa perspectiva global de forma a promover articulações entre as várias áreas do saber.

Hoje, a tendência é que, nas escolas, os conhecimentos sejam trabalhados mais numa perspectiva de aquisição de saberes estratégicos, com vista a capacitação dos indivíduos para futuras aprendizagens, do que listagem dos mesmos com vista a capacitá-los eternamente para o exercício das suas funções.

¹⁶ HARGEAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Se a aprendizagem ocorre ao longo da vida e, se a própria vida é aprendizagem, os conhecimentos que a consubstanciam também devem ser configurados nesta perspectiva. Portanto, o conhecimento hoje adquiriu um carácter cada vez mais interdisciplinar e a sua aquisição processa-se via do saber fazer, da prática.

Portanto, assiste-se a partir dos documentos em referência à construção de um novo conceito da educação. Uma educação que, não fazendo tábua rasa do seu percurso histórico, pois a educação é também história, projecta, contudo, a sua actuação para um futuro que se ambiciona. Ou seja, é a construção de uma educação que, valorizando o estágio em que se encontra, não por uma relação saudosista com o passado, mas pela consciencialização das valências positivas que devem ser valorizadas e integradas em novos processos, dizíamos, constata-se a construção de um conceito de educação que se reconstrói a cada momento, tendo em conta o próprio processo de construção, desconstrução e reconstrução da sociedade (a nível simbólico). Isto é, uma educação que se constrói holisticamente e se projecta assim na acção humana e no próprio Homem como um ser integral que deve ser analisado e entendido como tal. Falamos então, de uma educação voltada para a aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e valores que visam a concretização de um mundo mais plural, comunicativo, ético, isto é, mais humano e mais prudente no seu relacionamento com o meio ambiente. Uma educação que se desenvolve mediante, sobretudo, a formação dos indivíduos para compreenderem o futuro e dele não temer, pois conseguem moldá-lo e, por conseguinte, entendê-lo.

Neste quadro, a educação para todos não pode ser analisada somente na perspectiva de todos terem acesso à frequência escolar. É preciso, pois, criar condições para que os que acedam à educação tenham oportunidades de desenvolver as suas capacidades, de construir os seus projectos de vida, isto é, de atingirem o sucesso. As escolas de hoje devem estar edificadas sobre o princípio de valorização das diversidades. Uma valorização que extravasa a simples lógica de reconhecimento passivo dos “diferentes”, mas sim uma valorização activa, isto é, que cria e desenvolve contextos de aprendizagem adequados à diversidade existente no contexto escolar, contribuindo para o pleno desenvolvimento e desenvolvimento de cada um. O direito de todos à educação deve levar em conta o acesso, o processo e os resultados.

De resto, numa sociedade de conhecimento, como é denominada a nossa, o direito a não discriminação, no que se refere à educação, está totalmente veiculado à participação de todos nas actividades da vida social tomando parte na própria vida da comunidade em que se inclui. Para isso, é fundamental que todos tenham acesso à educação sim, mas que também tenham as condições necessárias para atingirem a qualidade. Torna-se imprescindível, hoje, lutar contra as novas formas de exclusão emergentes: a exclusão por falta de conexão ao mundo global onde o conhecimento é, sem dúvida, o *capital* mais importante; a exclusão devido ao facto de determinados indivíduos serem portadores de deficiências diversas, entre outras.

1.2. O Neo-liberalismo dos anos noventa e as Reformas Educativas

A década de noventa constitui, nos últimos vinte anos, o marco temporal decisivo no quadro das mudanças educativas mundiais. Por um lado, as transformações económicas tornaram evidente a necessidade de reformas educativas como estratégias para a criação de capital humano indispensável para um mundo globalizado, mais competitivo e com novas exigências. Assim, “la globalización, la competencia, la presencia constante de los medios de comunicación audiovisuales, la rapidez y fugacidad de la información, el relativismo y la fragmentación de los valores (...)”¹⁷, repercutem indiscutivelmente no campo educativo, enquanto sector social responsável para a formação de capital humano capaz de participar dinâmica e produtivamente na economia mundial. Como afirma Marchesi (2001) “la década de los noventa (...), há sido sin duda uno de los períodos de mayor aceleración de los cambios sociales”¹⁸. Portanto, os sistemas educativos tinham que encontrar estratégias e recursos que os permitissem adequar ao novo contexto mundial.

Neste quadro, realizam-se ao longo da década de noventa variadíssimos encontros entre os responsáveis político-educativos mundiais e as subsequentes publicações de documentos estruturantes da política educativa mundial. Estes documentos, conforme ficou patente atrás, introduziram alterações profundas nos sistemas educativos mundiais e enquadram-se no cenário das reformas educativas ocorridas nessa década.

As reformas educativas, algumas vezes remetidas para o campo mítico (Benavente, 2001), pois veiculam um conjunto de crenças, esperanças ao sector da educação, que na maioria das vezes nunca chegam a se efectivarem completamente, constituem sempre momentos de reestruturação do sector educativo de uma determinada sociedade. Elas preconizam mudanças no sistema educacional com vista à melhoria da qualidade de ensino no quadro de um determinado contexto político, económico e social no seu todo. A questão da qualidade é, sublinhamos, a linha orientadora das reformas educativas. Isto é, as reformas educativas ocorrem quando se almeja uma determinada qualidade de ensino tendo em conta um novo quadro ideológico-político e económico. As histórias de reformas educativas mundiais deixam transparecer claramente esta relação. Por exemplo, relativamente às reformas da década de noventa, existem estudos que as relacionam com o modelo neoliberal da mesma década.

¹⁷ Ibidem, p.61.

¹⁸ MARCHESI, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España, *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, p. 57. Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

As reformas educativas, como medidas que na maioria dos casos pertencem ao foro ideológico, político e económico, provocam sempre discussões acesas no meio das forças vivas de uma determinada sociedade. A sua eficiência e eficácia dependem, de antemão, de uma avaliação crítica dos resultados empíricos de um determinado sistema educativo. Ou seja, a projecção de uma reforma educativa deve partir sempre de um conhecimento profundo do sistema educativo que se quer reformar. Isto é, deve ter um carácter endógeno partindo da realidade que se quer modificar. Ainda, a mesma reforma deve dissecar os pressupostos teóricos e conceptuais que a sustenta. Ou seja, deve estar contextualizada numa linha de pensamento solidamente construído e objectivamente compreensível por todos.

As reformas educativas justificam-se quando se muda o desenho curricular e os consequentes planos de estudo; quando se pretende modernizar o sistema no seu conjunto; quando se pretende elevar a qualidade geral do ensino com vista a melhorar o rendimento académico dos alunos e diminuir o fracasso escolar; quando se pretende adequar e ajustar a formação educativa às demandas do mercado laboral; quando se quer introduzir mudanças nos estilos pedagógicos dos docentes, etc.

Actualmente, há muitos estudos dos especialistas mundiais que ligam a educação aos êxitos económicos. Por isso, as instituições financeiras mundiais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, têm apresentado pacotes de reformas aos países em vias de desenvolvimento, reformas essas em que o sector alvo é o da educação. É consensual que a educação é um sector catalizador para o desenvolvimento.

Contudo, a reforma educativa ocorrida a partir da década de noventa aos nossos dias, propõe, em termos pedagógicos, alterações profundas na formação docente. As novas exigências da sociedade emergente, a partir da referida década, não compactuam com os docentes cuja função fundamental era transmitir conhecimentos. É cada vez mais necessário que os docentes compreendam a necessidade de transformação deste mundo, e esta acontece por meio de preparação dos seus educandos para uma relação prática e pragmática com o saber. Portanto, de uma abordagem do ensino e do próprio processo de aprendizagem como uma missão eminentemente teórica, passa-se, necessariamente, a uma abordagem em que ambos (docentes e alunos) interagem e desenvolvem competências fundamentais para a compreensão deste mundo em constante mutação.

Assim, numa determinada sociedade a reforma educativa justifica-se pela necessidade de se introduzir, no sistema educativo, alterações que ocorrem na mesma sociedade e que visam preparar os seus cidadãos para uma maior compressão e resolução dos novos desafios que se colocam. Ora, um cidadão com uma educação de qualidade, esta definida de acordo com os ensejos da própria sociedade, estará, obviamente, melhor preparado para dar respostas aos reptos que a mesma reivindica.

É importante reformar, a partir do conhecimento da própria realidade educativa. A Educação , como um subsistema da sociedade, deve ser entendida como um todo. É preciso identificar e analisar os imbricamentos existentes entre as várias partes do todo social onde o homem e o seu desenvolvimento integral devem estar sempre no centro.

1.3. A Qualidade da educação: linha orientadora das reformas educativas actuais

A década de noventa é também conhecida como uma década em que o discurso da qualidade afectou todos os sectores da sociedade. Nesta linha, alguns autores como é o caso de Escuredo, (2004) falam da ubiquidade do conceito de qualidade. No campo educativo, sob a capa do discurso da qualidade, estruturaram-se e aplicaram-se reformas educativas em várias paragens do mundo. Aliás, a melhoria da qualidade passou a ser o eixo fundamental das reformas educativas. Isto é, o problema da qualidade saltou para o primeiro plano da agenda educativa. Nesta perspectiva, o artigo 4º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien sublinha:

(...) que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprenden verdaderamente con resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieren conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, Aptitudes y valores.¹⁹

Porém, o conceito de qualidade educativa não reúne consenso entre os estudiosos. A sua medição não obedece a critérios aceites por todos.

Assim, alguns autores sublinham a existência de várias acepções do conceito de qualidade educativa entrando até em questões de nomenclaturas. Daí que se fala de qualidade da educação, qualidade em educação e qualidade na educação. Contudo, as nomenclaturas não constituem objecto da nossa reflexão e, por conseguinte, não iremos explorar em profundidade essas várias acepções.

O nosso trabalho enquadra-se num contexto em que a qualidade da educação se relaciona com os processos do desenvolvimento do ensino-aprendizagem cujo docente, pela capacitação pedagógica que desenvolveu durante a formação inicial, consegue movimentá-la ou não com vista a proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem significativos tendo em conta as ferramentas indispensáveis para o mundo em que vivemos. Neste quadro, interpretamos a qualidade educativa mais numa lógica de prática pedagógica, isto é, das condições ambientais e institucionais, internas e pessoais que os docentes movimentam tendo como objectivo

¹⁹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtein, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Disponível no sítio: www.educacao.pro.br. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

favorecer aos alunos o desenvolvimento dos seus conhecimentos e a aquisição de novas competências e habilidades.

Estamos cientes de que a qualidade educativa é um conceito complexo e totalizante (multidimensional). Ele tem sido aplicado a quaisquer elementos que entrem no campo educativo e a todos os componentes do sistema educativo. Ou seja, podemos falar da qualidade da gestão educativa; da qualidade da formação docente; da qualidade do estabelecimento escolar; da qualidade do currículo, etc. Porém, é de se salientar que o conceito de qualidade educativa é determinado social e historicamente. Isto é, ele evolui de acordo com os padrões sociais e culturais. É, pois, a sociedade que o constrói. Sendo assim, ele altera-se com o tempo e espaço. Conforme nos aconselha o sociólogo espanhol da educação, Vara Coomonte, “ a qualidade educativa não pode ser construída a partir de um vazio empírico, sobre uma realidade desfigurada ou encoberta”²⁰.

A qualidade educativa não é um conceito neutro; sendo um conceito ideológico consequentemente, estende-se ao campo político e intelectual. Isto é, ela abarca um conjunto de interesses de várias ordens e depende do ângulo que é formatada. Sendo assim, torna-se necessário explicitar sempre os pressupostos teóricos e conceptuais sobre os quais se constrói uma determina perspectiva de qualidade de educação.

A multidimensionalidade deste conceito é tão abrangente e maleável que acaba por levantar dúvidas em alguns estudiosos desta matéria. Escudero (2004), salientando o carácter sedutor do conceito de qualidade educativa, não deixa porém de alertar para o vazio que este conceito pode transmitir. Afirma que:

(...) un término tan emblemático y elástico como esto, tan abstracto y por ello polivalente, requiere debate social, ponderada reflexión educativa, y valoraciones certeras acerca de que hay detrás o delante de unas u otras políticas autoproclamadas hoy a favor de la calidad.²¹

²⁰ VARA COOMONTE, A. (1999). Op. cit.p.49.

²¹ ESCUDERO, J. M. (2004). *Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas*. Artigo disponível no sítio: <http://firgoa.usc.es/drupal>. Acessado em 18 de Dezembro de 2006.p.

Chapaman (1994, cit. Por Escudero, 2004, p.3), acha que o termo qualidade da educação traduz-se numa expressão simplesmente oca, ou apenas numa fórmula publicitária e propagandista.

Há ainda estudiosos que vêem o discurso da qualidade da educação como uma encenação dos responsáveis políticos da educação para desviar a atenção da sociedade dos assuntos estruturantes do mesmo sector e também como oportunidades para realizar reformas que, em situações normais poderiam causar alguma celeuma nas forças vivas de uma sociedade. Isto é, servem-se deste modismo, muitas vezes oco porque edificado sobre um vazio empírico, para insuflar o sistema educativo de uma aparência falsa de mudança, esquecendo-se deliberadamente, ou não, de análises concretas da realidade educativa, social económica e cultural para a qual todo o discurso requintado se destina. Quanto a nós, é por isso que há suspeitas.

Quando se fala da qualidade da educação, torna-se indispensável clarificar o máximo possível as directrizes que a orientam bem como a sua articulação à realidade prática que a sustenta e alimenta. A educação não pode emergir dos discursos vazios, propagandistas e publicitários. Espera-se dela o esforço para a construção de linhas claras e sustentáveis de actuação. Portanto, é necessário questionar os interesses que sustentam os discursos sobre a qualidade da educação. A sociedade deve participar activamente neste processo com questões como: “(...) de qué calidad estamos hablando y a respecto a qué, calidad de qué manera y en qué condiciones, calidad para qué y al servicio de qué intereses y sujetos.”²²

A preparação pedagógica dos docentes pertence, com certeza, ao conjunto dos vectores determinantes da qualidade educativa. Aliás, a qualidade da educação tem forçosamente de ser medida a partir deste enfoque.

O direito à educação, hoje, como frisámos nas páginas anteriores, não consiste só em promover o acesso de todos através da construção de escolas suficientes para atender à demanda da escolarização. Supõe, acima de tudo, dispor de estratégias necessárias para permitir aos que acedem às escolas, condições essenciais para desenvolverem um conjunto de actividades que lhes permitam integrar-se de uma forma pró-activa, responsável e construtiva, na sociedade.

²² ESCUDERO, J. M. (2004). Ob. cit.p 5

Pois, educar é contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento da personalidade dos cidadãos com vista a participação numa sociedade plural. Como afirma Morgado (2004: 09):

(...) efectivamente, a construção de projectos de vida viáveis e com probabilidade de sucesso para qualquer indivíduo está profundamente dependente da capacidade que a escola tenha de promover a qualidade dos processos educativos. Por outro lado, esta qualidade deverá incontornavelmente dirigir-se a todos os alunos, na medida em que a falha ou exclusão em situação escolar se constitui muito frequentemente como a primeira etapa da exclusão social, com enormes custos individuais, sociais e económicos.²³

Assim, a formação pedagógica dos docentes deve também orientar-se pela aquisição de habilidades, conhecimentos e competências capazes de concretizar um determinado modelo de qualidade da educação elaborado pela sociedade e enraizado em seus traços culturais e sociais. Ou seja, não vale muito apregoar a qualidade da educação se ela não for forjada num contexto educativo muito bem conhecido e amplamente avaliado. Todavia, se ambicionamos uma determinada qualidade para a nossa educação, ela deve estar solidamente construída. Deve também preparar todo o sistema educativo para este fim. A formação docente constitui, em nossa opinião, sublinhá-mo-lo, o âmago da questão.

A qualidade da educação, analisada sob o ponto de vista pedagógico, deve ser um movimento com uma base teórica sustentada, assente numa prática observacional científica, proporcionando um diálogo sistemático teoria/prática, com uma condução clara e com estratégias amplas de participação. No campo pedagógico, considera-se um sistema educativo de qualidade quando a proposta ensino-aprendizagem supõe modelos de aprendizagem holística, construtivos e colaborativos. Nesta óptica, o enfoque não é colocado somente no rendimento final do aluno e de todo o sistema, mas sim no processo, nas condições e contextos onde se processam as interações conducentes a aquisição de competências científicas, relacionais, afectivas e humanitárias.

²³ MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Analizando a qualidade da educação deste ângulo, diremos com Toranzos (1996), “torna-se insuficientes los indicadores tradicionalmente empleados para evaluar el desempeño de los sistemas educativos: evaluación de la matrícula cobertura, repetición, deserción, etc.”²⁴

Actualmente, a preocupação central não é unicamente quantos e em que proporção assistem às aulas, mas quem aprende nas escolas, o que aprendem e em que condições. Não esquecemos, esta é, para alguns, a grande utopia da educação na actualidade: uma educação de qualidade com base na equidade.

A formação pedagógica docente, no quadro de um sistema educativo de qualidade deve ser estruturada sob os auspícios dos novos paradigmas pedagógicos. Isto é, o docente deve ser dotado de capacidade de seleccionar, criar, recrear, analisar e apresentar os conteúdos das matérias com fins formativos, não meramente informativos e instrutivos, transformando a aprendizagem numa actividade emocional e intelectualmente gratificante para os que aprendem. É o desafio que se nos coloca. O docente, ao adquirir as habilidades e as competências atrás referidas, consegue incluir todos os alunos no processo de construção dos conhecimentos. A envolvimento de todos os alunos no referido processo exige do mesmo um posicionamento diferente perante o saber e o próprio acto educativo. Em suma, esta envolvimento pressupõe encarar a tarefa de ensinar como um acto eminentemente humano. Um compromisso ético, segundo as palavras de Baptista (2005)²⁵, que se baseia sobretudo na valorização real de cada educando enquanto portador de esquemas culturais, sociais e éticas que devem ser respeitadas. Neste processo de relacionamento profundo com o outro, o educando, resta ao docente saber interpretar o mundo envolvente de forma a poder produzir ferramentas que o permita entendê-lo para assim o poder transformar.

O processo da melhoria da qualidade educativa requer da avaliação como que um ponto estratégico, que atravessa todos os seus âmbitos, sugerindo informações úteis para a tomada de decisões, em relação com cada um dos seus elementos a nível micro e macro. É preciso engendrar uma nova visão de avaliação em concordância com os novos cenários educativos.

²⁴ TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericano de Educación*, 10- Enero Abril 1996, 63-78. Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

²⁵ BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Podemos afirmar pois que a qualidade da educação, como tivemos oportunidade de referir, é um conceito com vários significados dependendo do ângulo que uma determinada sociedade ou país a projecta. Uns analisam-na numa perspectiva de eficácia e eficiência. Outros abordam-na numa lógica de processo, valorizando o percurso e a sua relação com as outras partes do todo social

Contudo, não obstante o ângulo a partir do qual é forjado e projectado um determinado conceito de qualidade educativa, ela deve ser construída a partir de uma determinada realidade educativa e social. Para isso, é preciso avaliar profundamente o funcionamento do sistema no seu todo. Esta avaliação não deve ser ditada pela *mudez* dos dados estatísticos. Deve-se avaliar o processo, as relações, os contextos, o ambiente. Ela é também um conceito político e ideológico. Cada sociedade a constrói e a projecta de acordo com as suas realidades e ambições pessoais e comunitárias. Também, ela deve ser analisada numa perspectiva integral, englobando os conceitos de equidade e valor sem se esquecer do papel da avaliação no contexto global do sistema educativo.

Sublinhamos aqui que, dos vários factores que concorrem para a concretização da qualidade da educação, enfatizamos a formação pedagógica dos docentes. É fundamental, na nossa perspectiva, que os docentes estejam capacitados para que, na sua prática pedagógica, desenvolvam nos alunos valências que os permitem integrar-se de uma forma activa na sociedade a que fazem parte. Aliás, pensamos que uma educação é de qualidade se disponibiliza os recursos e ajudas necessárias para que cada aluno esteja em condições de aproveitar as oportunidades educativas e exercer o direito que tem à educação.

A qualidade da educação é um conceito multidimensional. É preciso levar em conta que, por detrás do conceito “qualidade educativa”, existe um conceito de escola, um conceito de avaliação educativa, um conceito de formação docente e do pessoal da gestão escolar, de currículo, de comunidade, de encarregados de educação, etc. A qualidade da educação não deve ser nunca resultado da improvisação.

1.4. A aprendizagem por competências: a construção de um novo modelo pedagógico

A qualidade da educação é medida hoje sobretudo pela transformação dos conhecimentos em competências.

Assiste-se, actualmente, a uma invasão da palavra *competência* em praticamente todas as áreas. No sector da educação, esta situação não é diferente. Aliás, neste campo, fala-se cada vez mais da competência dos ideólogos das políticas educativas; da competência dos gestores da educação; da competência dos docentes em orientar os seus educandos para uma aprendizagem por competências.

Para alguns estudiosos desta matéria (Perrenoud; Fernandéz), a palavra competência tem uma origem polissémica. Segundo Fernandéz (2005)²⁶, professora da Universidade Politécnica Antonio José de Sucre, (Venezuela) o seu significado pode variar desde disputa entre as pessoas sobre algo, passando pela competência desportiva, rivalidade das empresas no mercado até incumbência, perícia, atitude e idoneidade de uma pessoa para fazer algo ou intervir em assunto determinado.

Aníbal Moreira (2004:07) recorrendo a alguns autores, apresenta-nos no seu livro intitulado “*Pedagogia das Competências da teoria à prática*”²⁷ os seguintes conceitos de competência:

(...) Conjunto integrado de capacidades que permite, de maneira espontânea, apreender uma situação e responder-lhe de forma mais ou menos pertinente.” (Gerard e Roegiers, 1993);

(...) Saber-agir, isto é, saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc.) num contexto dado para fazer face aos diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa.” (Le Boterf, 1995);

²⁶ FERNÁNDEZ, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 36/2 Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

²⁷ MOREIRA, A. M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

(...) Conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se exercem sobre os conteúdos numa categoria dada de situações para resolver problemas postos por estas.” (De Ketele, 1995).

Perrenoud (200:19) define a competência como “ (...) faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”²⁸.

Segundo Parada (1998:01), profesor do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, (México) “competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social.”²⁹

Das várias definições da palavra competência, apresentadas em cima, sobressaem alguns elementos em comum que passamos a apresentar:

(i) são características e atributos pessoais;

(ii) estão casualmente relacionadas com a execução e visam produzir resultados positivos;

No campo educativo, a emergência e aplicação do conceito de competência relaciona-se com o surgimento de novos paradigmas. Durante a maior parte do século XX, as teorias de aprendizagens estavam orientadas pelo princípio de *conductismo*.

Neste quadro, os educandos desenvolviam as suas condutas mediante estímulos externos que recebiam. O educando era como uma caixa negra. Os programas educativos orientavam-se sempre pelos objectivos cognitivos. Segundo Duarte (2001), professor de Psicologia Educacional na Universidade Estadual Paulista, (Brasil) “ (...) a educação, durante todo o seu percurso, não tem sido orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades nos

²⁸ GENTILE, P. e BENCINI, R. (2000). Construindo competências – entrevista com Philipp Perrenoud. In *Nova Escola* (Brasil). pp 19-31.

²⁹ PARADA, B. M (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educar. Revista de educación* n°5. Disponível no sítio: <http://educar.jalisco.gob.mx>. Acessado em 30 de Dezembro de 2006.

alunos mas, sim, para a absorção, por parte deles de conteúdos informacionais, factos, conceitos e procedimentos”³⁰.

Defende ainda que:

(...) a aprendizagem dos alunos é caracterizada como a absorção dos conteúdos informacionais das várias disciplinas que compõem o currículo, e espera-se que essa aprendizagem seja o resultado mais ou menos automático de um ensino que o mais das vezes, não vai além da mesma apresentação de parte dos conteúdos a serem absorvidos.³¹

Na segunda metade do século XX, desenvolveu-se a teoria construtivista que suporta praticamente todas as políticas educativas actuais. A teoria construtivista concebe a aprendizagem como a interacção permanente e contínua do indivíduo com os objectos do conhecimento, tendo em conta a importância que os mesmos têm para o educando. Ela orienta-se ainda por uma grande flexibilidade dos currículos, recursos e estratégias de modo a permitir a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, não elege um grupo alvo que, por diversas razões, consegue identificar-se com o modelo de organização escolar vigente, com os símbolos e os códigos linguísticos utilizados pelos professores e pela própria comunidade educativa no seu todo, mas potencializa a diversidade existente no espaço escolar e transforma-a em oportunidade para a promoção do conhecimento e do desenvolvimento de maior compreensão desta mesma diversidade.

Esta flexibilidade transforma-se num elemento estruturante de toda acção docente, promovendo a comunicação, a paz e o convívio entre todos. Na mesma linha de análise, o construtivismo aposta fortemente no desenvolvimento da criatividade numa lógica de aproveitar e valorizar os conhecimentos dos alunos e também motivá-los a encarar o processo de aprendizagem como uma dimensão da própria vida. A diversidade deve ser valorizada enquanto facto educativo, oportunidade de aprendizagem para a convivência social numa lógica da promoção da interculturalidade e duma sociedade comunicativa. A escola deve-se

³⁰ DUARTE, N. (2001). As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In *Revista Brasileira da Educação*, set-dez nº 018. p. 53. Disponível no sítio: www.scielo.br. Acessado em 20 de Agosto de 2006.

³¹ DUARTE, N. (2001). Op. cit. p. 53.

pautar por uma pedagogia capaz de valorizar, duma forma englobante e evolutiva, as diversidades. Dizemos com Leite (2003:56) que:

(...), uma pedagogia do ensino (...) tem de servir para, no respeito pela pessoa humana, potenciar e aprofundar a capacidade da instituição para problematizar e satisfazer as solicitações que interna e externamente a assaltam.³²

Pois, “a formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente semelhante e diferente de cada um de nós”³³.

O intercultural deverá ser entendido como a construção de um espaço de comunicação e partilha. “ (...) Nesta perspectiva, pensamos que o fim da intervenção educativa reside na formação de seres humanos críticos, por consequência, cultos, lúcidos e livres”³⁴, isto é, de seres humanos capazes de reconhecer a existência de modos de vida e de valores diferentes bem como também a necessidade de dialogar com o outro, portador de uma dada cultura considerada como diferente, mas que, se valorizado, permite o (re) conhecimento de si mesmo e dos outros. Aliás, como afirma o Professor Doutor Santos Rego da Universidade de Santiago de Compostela, (Espanha):

(...) A questão das relações interpessoais é uma questão clara que atinge a actualidade da educação intercultural, é um tema estrategicamente importante porque é um marco do progresso, um marco da educação, um marco do entendimento, um marco no sentido da construção de sonhos.

³² LEITE, C. (2003). *Para Uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Asa Edições.

³³ PACHECO, N. A.(s/d). “ Interculturalidade e Formação de Professores.” *Em Interação Cultural e Aprendizagem : Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 48.

³⁴ ARAUJO, L. (1998). Educação, Pós – Modernidade e Democracia”. Em Carvalho, Adalberto. e outros (org). *Diversidade e Identidade-* primeira conferência Internacional de Fil. De Educa. Porto: Universidade do Porto. p. 260.

Por isso, por muitos inconvenientes e dificuldades que apareçam no quotidiano, temos de pensar que o futuro está adistrito à interculturalidade, devido ao incremento dos intercâmbios, (...).³⁵

Continuado com a reflexão sobre os reflexos do construtivismo no ensino, Arends (1995: prefácio) defende que:

(...) o ensino, numa perspectiva construtivista não é entendido como relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionar-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir. Nesta perspectiva, já não se entendem os currículos escolares como documentos contendo informações importantes, mas sim como um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagens através das quais alunos e professores elaboram conjuntamente conteúdos e significados.³⁶

Perrenoud, (entrevistado por Gentile e Bencini:2000), justifica o surgimento da abordagem da aprendizagem por competência, no campo educativo, como a necessidade de trabalhar e treinar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos e como a preocupação de dar um sentido prático aos conhecimentos.

De resto, os documentos orientadores da política educativa mundial dos últimos trinta anos, analisados anteriormente, têm dado uma ênfase cada vez mais crescente a uma aprendizagem orientada por competências. Nesta linha, o próprio Informe Faure - Aprender a Ser - dos anos setenta, reitera as questões do educar e do aprender bem como a conversão do aluno num sujeito activo do seu próprio desenvolvimento³⁷.

No Informe J. Delors intitulado “Educação: um Tesouro a descobrir”, publicado em 1996, concebe-se a aprendizagem não só no campo cognitivo, mas também o desenvolvimento de

³⁵ SANTOS REGO, M. (1999). Entrevista concedida ao Jornal a "Página" conduzida por Luís Souta da Escola Superior de Educação de Setúbal. Disponível no sítio <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=207>. Acessado em 18 de Novembro de 2006.

³⁶ ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw –Hill.

³⁷ DELORS, Jacques (coord.) (1996). Op cit. pp 20-86.

atitudes, capacidades, competências para fazer, ser e conviver. Segundo este relatório, a educação não é concebida apenas como um meio, um capital humano para o crescimento económico, mas nela se enfatiza a importância da aprendizagem para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, concebeu-se, como já houve oportunidade de referir, quatro dimensões ou pilares da educação: saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer.

Os sistemas educativos actuais, ao elegerem a abordagem da orientação da aprendizagem por competências como elemento estruturante das suas práticas, acabam por promover uma reestruturação de todos os seus componentes. Referimo-nos à necessidade de uma reconfiguração da política educativa no seu todo: a planificação e a gestão educativa, a avaliação, a formação docente, a inspecção educativa, entre outros aspectos. Aliás, como refere Vázquez (2001: 03), professora e investigadora do Centro de Desenvolvimento Educativo da Universidade Iberoamericana:

(...) la construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político e económico.³⁸

O desenvolvimento, por parte dos docentes, da aprendizagem orientada por competências exige que os mesmos tenham uma formação também orientada pelas competências. Assim, A formação pedagógica dos docentes, requer uma reflexão constante, profunda e inovadora sobre os conteúdos e a sua estruturação, as estratégias e os recursos. Perrenourd enfatiza numa entrevista em (2000:04) esta abordagem e sublinha a necessidade do docente passar de um mero transmissor de conhecimentos para um criador de ambientes de aprendizagens que permitam uma acção interactiva dos alunos na resolução dos problemas. Como diz o autor nessa mesma entrevista,“ (...) o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros” (idem: ibidem). É fundamental que os docentes identifiquem e valorizem as suas próprias competências, isto é, já não basta formar docentes capazes de trabalhar em escolas para todos com grupos numerosos e

³⁸ VÁZQUEZ, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. Revista *educar* num. 16/ENERO – MARZO. Disponível no sítio: <http://educar.jalisco.gob.mx/dirrseed.html>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

orientados para formar profissionais liberais. Agora, a sociedade deve formar docentes capazes de facilitar nos alunos aprendizagens para a vida, para serem pessoas, para um ofício e sobretudo alunos capazes de aprender por si mesmos.

Na aprendizagem orientada por competências, o aluno é confrontado com situações que exigem dele uma atitude interventiva para a sua resolução. Agindo assim, ele adquire capacidades, saberes e habilidades indispensáveis para a resolução dos problemas que enfrenta na sua vida quotidiana. No contexto escolar, esses problemas geralmente são apresentados em forma de projectos. Dai que podemos falar de aprendizagem por projectos. Neste tipo de aprendizagem “ (...) pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se”³⁹.

Perenoud (2001, cit. Por Duarte, 2001, p. 54), defende que:

(...) para desenvolver competências, é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos activos e construtivistas. Para os professores adeptos e inter-accionistas de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.⁴⁰

Neste quadro, aos docentes exige-se uma formação pedagógica orientada também por competências de forma a se posicionarem como professores recurso, isto é, professores integrantes nos contextos de aprendizagem como elementos que interagem com os alunos nas suas construções do conhecimento e competências. O carácter prático, característico das aprendizagens por competências, implica para o professor, o abandono da cómoda posição de *sei, ensino, mando e avalio* para a posição de *oriento, colaboro, esclareço e aprendo*.

³⁹ CORTESÃO, L. e outros (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação Interessante?* Colecção Educação. Porto: Porto Editora. p.35.

⁴⁰ DUARTE, N. (2001). Op. cit p. 54.

Concordamos com Moreira (2004:23) quando diz que:

(...) os saberes transmitem-se, ensinam-se, mas o mesmo não acontece com as competências. Com efeito, quem pretender dominar determinadas competências terá de o conseguir pelo seu empenhamento e esforço pessoal.”⁴¹

A concretização das directrizes desta nova proposta de aprendizagem implica mudanças profundas na configuração da preparação pedagógica e específica dos docentes. Portanto, se queremos docentes capazes de criar contextos, estratégias e recursos adequados a um processo de ensino-aprendizagem orientado por competências, teremos, obviamente, que introduzir alterações profundas a nível da sua formação. A formação docente não deve continuar a ser efectuada da forma como se fez até há bem pouco tempo. Urge preparar os docentes tendo em conta as linhas que lhes permitem impulsionar nos alunos o espírito da interacção, da inovação e da reflexão. Um espírito da valorização das suas próprias referências culturais, sociais, históricas e identitárias, de modo a poder possibilitar uma aprendizagem significativa voltada para a resolução de problemas mediante a aquisição de competências para tal.

É preciso apostar seriamente na preparação docente, sobretudo no que se refere à construção, desenvolvimento e adaptação de uma nova mentalidade docente que, a nosso ver, passa principalmente por uma nova relação com o saber e pela aquisição de um conjunto de princípios éticos capazes de proporcionar ao educando requisitos fundamentais para se integrar, de uma forma participativa, na sua comunidade, no seu país e no mundo global.

A concessão desses objectivos exige dos docentes também uma mudança na representação da sua própria prática profissional, passo indispensável para que a sociedade, por sua vez, reconheça os novos e árduos desafios que hoje se colocam à actividade docente.

A educação, assim como outras áreas, viu-se também invadida pelo discurso da competência. Aliás, a qualidade da mesma de que tanto se fala hoje, mede-se, à partida, pela capacidade que os indivíduos devem ter em transformar o conhecimento em práticas e, também a partir dessas ,adquirir novas competências. Isto é, a competência em educação, trata-se, antes de mais, de um processo de transferência dos conhecimentos para a vida prática, diminuindo, por um lado,

⁴¹ MOREIRA, A. M. (2004). Op.cit. p.23.

a retórica e a exposição próprias dos processos de ensino-aprendizagem, até bem pouco tempo, para uma dinâmica em que a dicotomia teoria /prática são faces da mesma moeda e o conhecimento é útil na medida em que consegue valorizar o aprendente e ajuda-o a resolver os problemas que enfrenta no dia a dia.

A educação, ao estar configurada sob este enfoque, reclama um conjunto de alterações que vão desde a organização da escola, enquanto espaço de intensas relações sociais e, naturalmente, educativas, até a uma nova configuração dos currículos, da gestão escolar, da formação docente, da avaliação e da própria aproximação da escola à comunidade.

1.5. A Formação Inicial Docente e a Qualidade do processo ensino-aprendizagem

As reformas educativas, levadas a cabo nas últimas duas décadas em várias partes do mundo, elegeram como principal preocupação a concretização de uma educação de qualidade para todos. O acesso de todos à educação, no que se refere ao ingresso não garante, à partida, a equidade em termos de sucesso.

Na batalha por um ensino de qualidade, joga-se prioritariamente no terreno da qualidade e motivação dos que estão à frente deste sector muito mais que as modificações estruturais e meios materiais. Ou seja, deposita-se nos professores e nas suas formações, as esperanças da mudança e melhoras do sistema educativo. Neste quadro, exige-se aos docentes uma revisão das suas concepções prévias, a prática de novas tácticas pedagógicas e a reconstrução da sua própria auto-imagem e uma nova relação com o saber, com a sociedade e a sua constante evolução. Isto é, o processo de formação inicial dos docentes deve pautar-se pela aquisição de competências pedagógico-didáticas, relacionais, científicas, cívicas e éticas que possibilitem aos mesmos a integração, de uma forma positiva e contributiva, na sociedade em que estão inseridos.

Sanjurjo (2002:39), define a formação docente como “el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.”⁴² Acrescenta ainda que a formação docente é um “trayecto a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a su vez socializa permanentemente”⁴³

Formosinho (2001:44), analisa com muita pertinência a *especificidade* da formação inicial docente. Este autor reconhece a distância existente entre a prática docente na instituição de formação e a prática pedagógica nas escolas. Na sua perspectiva, “o processo de universitarização/ academização da formação de professores tende a transformar a prática inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações das práticas do terreno” (idem:40).

⁴² SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

⁴³ Idem, op cit. p. 40.

Partilhamos desses dois enfoques sublinhando a necessidade da formação inicial docente se orientar pela capacitação disciplinar/científica e pedagógico-didático e ainda pela construção de uma identidade docente enraizada em valores éticos que promovam a dignidade humana, o convívio, o respeito pela diferença e uma gestão sustentável do meio ambiente. Adicionamos ainda a formação de uma mentalidade docente aberta à reflexão e por conseguinte às mudanças e munida de ferramentas que lhes permitam prever e adaptar-se aos novos cenários que, entretanto, vão surgindo.

No historial da formação docente, pode-se identificar vários enfoques. Segundo Cázares Cenicerros (2006):

(...) Los principales enfoques de formación son el cultural, identificado fuertemente durante los años cincuenta y caracterizado por el énfasis puesto en la asimilación y reproducción de la cultura y el fomento de los valores patrios. El funcionalista, el cual es concebido como un mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico acorde con las necesidades de producción. El marxista, con el cual surge el binomio de docencia – investigación como posibilidad integradora de la práctica docente y cuyo énfasis está puesto en la transmisión de la ideología de la clase dominante. El de profesionalización, que es evidente en la década de los ochenta y surge como un proyecto de corte académico – laboral cuya finalidad era formar y profesionalizar al personal docente e académico con miras a lograr un desempeño eficiente de sus funciones. Finalmente, recientemente, surge el enfoque innovador, enmarcado en la globalización y el acelerado incremento de las producciones científicas y tecnológicas, con las cuales surgen nuevos modelos educativos (...).⁴⁴

Numa análise a esses vários enfoques de formação docente, convém sublinhar que eles se enquadravam em contextos históricos muito bem identificados e visavam a concretização dos propósitos dos sistemas educativos. Isto é, cada contexto histórico determina directrizes pelas quais o sistema educativo se deve orientar. Por conseguinte, a formação docente deve estar enquadrada no contexto destas directrizes pois só assim podem ser concretizados. Portanto, seguindo ainda de perto os conselhos de Vara Coomonte (1999), se cada sociedade deve ter o

⁴⁴ CENICEROS CÁZARES, D. I. (2006). *Formación docente: entre la realidad y la utopía*. p. 5. Disponível no sítio: www.illustrados.com. Acessado em 18 Dezembro de 2006.

sistema educativo que precisa ter e, se qualquer reforma educativa deve ser projectada a partir do conhecimento da realidade educativa a que se destina é, de resto, compreensível que também a formação docente, parte integrante do próprio sistema educativo, deve também estar enquadrada num determinado contexto educativo.

A sociedade do conhecimento em que vivemos exige um novo tipo de ensino. Segundo as palavras de Hargreaves (2003:16), é preciso que os professores desenvolvam competências compatíveis a este tipo de sociedade. Para ele “ na economia baseada no conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas para inventarem e serem mais perspicazes de que os seus competidores (.).”⁴⁵ Os sistemas educativos e, por conseguinte, a formação docente deve orientar-se por caminhos que permite a concretização desses desafios.

Deve orientar-se também por uma valorização cada vez mais real da pessoa humana, motivando-a a criar, a interagir com o outro e a buscar soluções sustentáveis para a preservação e o desenvolvimento dos valores éticos que gerem a vida dos homens e do universo no seu todo.

É neste quadro que alguns teóricos desenham, sem grandes diferenças, o chamado modelo inovador da formação docente, é o caso de: Cázares Cenicerros (2006) e Murillo Torrecilla, por exemplo).

Para Cázares Cenicerros (op.cit), a formação docente inovadora é aquela que orienta o exercício da generalização do conhecimento, o uso e aplicação das novas tecnologias da informação e a promoção de valores humanos específicos como a tolerância, a paz, a ética global e o desenvolvimento sustentável. Defende ainda esta autora, que o modelo inovador da formação dos docentes deve transformá-los em: dominadores de saberes; conhecedores do seu critério profissional para discernir e seleccionar estratégias no contexto da diversidade; compreendedores da cultura e realidade locais; promotores de estratégias que visem a aprendizagem em equipa; detectores oportunos dos problemas; orientadores dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos, valores e habilidades necessários para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

⁴⁵ HARGREAVES, A. (2003). Op. cit. p.16.

Torrecilla, Professor da Universidade Autónoma de Madrid, coordenador académico de um estudo recomendado pela UNESCO intitulado “Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente”, nos países da América Latina começa por defender que o conceito de inovador é relativo e pertence a um determinado contexto e momento histórico. Define como modelo de formação docente inovador, “aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos”.⁴⁶

Segundo este investigador, estão a desenvolver-se em todo o mundo sugestivas propostas que buscam dar respostas à necessidade de um novo docente capaz de incorporar novos objectivos e orientações dos sistemas educativos.

Na perspectiva de Torrecilla, as características globais dos modelos inovadores da formação docente são:

- (i.) uma cultura inovadora em que as actividades, necessidades e expectativas são conhecidas e partilhadas por toda a comunidade escolar, e sendo integrados positivamente nos processos de mudança. Isto é, as escolas estão abertas a transformar a prática: arriscam-se, planificam as suas estratégias de mudança e trabalham em equipa tendo em conta uma determinada meta;
- (ii.) por uma forma especial de ser e de actuar do docente com vista ao desenvolvimento de estratégias novas para dar resposta aos problemas;
- (iii.) pela sua contextualização na instituição onde se situam, num determinado quadro social e geográfico e ainda no seu marco histórico. Pois, eles devem surgir de uma determinada realidade prática. É ela que os dá sentido e significado;
- (iv.) por um claro marco teórico que serve como orientador de estratégias de intervenção a implementar visto que por detrás de cada modelo há um conceito de docente, de sistema educativo e da própria sociedade;

⁴⁶ TORRECILLA, F. J. M. (2006). La formación de Docentes: Una Clave para la Mejora Educativa en Campos, Robalino Magali y corner, Antón (coord.), *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe, OREALC. Santiago de Chile, Junio 2006. p 24. Disponível no sítio: www.unesco.cl. Acessado em 18 de Dezembro de 2006.

- (v.) por um enfoque de baixo para cima, isto é, da escola, que é o laboratório da prática, para a sua teorização, enquadramento em modelos teóricos.

Deste modo, Torrecilla apresenta-nos um conjunto de contribuições inovadoras que devem orientar o processo de formação inicial docente e que, quanto a nós, constituem as competências básicas que devem ser desenvolvidas durante a fase inicial de formação, das quais depende a própria qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, as contribuições apresentadas pelo referido investigador são: A interacção teoria/prática na formação inicial docente (1.1); o desenvolvimento de competências como elementos superadores dos conteúdos (1.2); a investigação como factor chave (1.3); o desenvolvimento de uma visão transdisciplinar da formação (1.4); a combinação de uma formação generalista com a especializada; (1.5) a utilização das tecnologias de informação (1.6); a conversão das escolas de formação docente em centros que aprendem (1.7).

1.1 A interacção teoria/ prática na formação inicial docente traduz-se numa necessidade fundamental num sistema de ensino que se quer de qualidade. Por isso, a preocupação de se estabelecer uma adequada articulação entre a teoria e a prática continua a ser uma das grandes preocupações de todos os sistemas educativos do mundo.

Torrecilla enfatiza dois modelos de relacionamento entre a teoria e a prática. No primeiro existia uma radical separação entre a teoria e a prática. Acreditava-se que a teoria se desenvolvia nas escolas de formação docente e a prática era desenvolvida pelos formandos fora dessas escolas. Portanto, a formação docente consistia sobretudo na transmissão de conhecimentos teóricos.

No segundo modelo, o futuro docente acede a um conjunto de *inputs* teóricos que, posteriormente, será aplicado na vida profissional. Esta corrente defende que a aplicação fiel da teoria era a garantia de um ensino de qualidade pois é nela que se encontram as respostas para todas as dificuldades.

Contudo, estas perspectivas caracterizadas pela independência e subordinação, são hoje muito questionadas. É cada vez mais consensual que tão importante é a teoria como a prática e que

ambas hão de dar-se, em simultâneo, numa relação de reforço e complemento mútuo. Freire (1996:22), sublinha que “a reflexão crítica sobre a prática se torna um exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”⁴⁷

De resto, segundo Parada (1998:03 “ el enfoque de formación basado en competencias (...) exige una nueva consideración, dado que las competencias no solo se aprenden en el centro de formación docente; sino que son resultados del empeño y del desempeño del futuro del docente.”⁴⁸

1.2. No modelo de formação inicial docente inovador dilui-se a tensão sempre presente nos programas entre a parte disciplinar (chamada muitas vezes de técnico-científico) e a pedagógica muitas vezes trabalhada como apêndice da formação docente. Segundo Torrecilla, nos modelos de formação docente inovadores não se assiste ao trunfo de um sobre o outro. Assiste-se sim à aplicação de uma proposta qualitativamente diferente: a formação baseada em competências como elemento superador desta dicotomia. Assim, os conteúdos já não se definem pela grande quantidade de informação a ser transmitida ou acumulada, mas pela sua sistematização para o processo de aprendizagem mais amplo. Todo o enfoque da aprendizagem é direccionado para a mobilização de estratégias, recursos, meios e contextos que permitem a cada aluno estabelecer uma relação mais prática e pragmática com o saber e, assim, incluí-lo nas suas necessidades para a resolução dos seus próprios problemas.

1.3 A investigação como factor chave no contexto do modelo inovador da formação inicial docente justifica-se pela necessidade de a transformar como recurso didáctico no contexto da formação baseada em competências. Neste quadro, a aprendizagem consegue-se através da experimentação e reflexão colectiva. Assim, o docente é agente de transformação social. Nesta linha, Perrenoud (2004: 17) inspirando-se no modelo de um dos mais conhecidos estudiosos desta matéria, Schon, defende que:

(...) formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada agente capaz de evolucionar, de aprender com la experiencia, que sean capaces de

⁴⁷ FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo.

⁴⁸ PARADA, B. M. M.. (1998). Op. cit.

reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado dello.⁴⁹

Neste quadro, torna-se importante, de acordo com Alarcão (s/d:12), questionar o modelo de formação para os professores adequado “a uma epistemologia da prática que tenha como base a reflexão inerente e decorrente da própria acção (...).”⁵⁰ Ademais, isso constitui a base de toda a reflexão do já referido Schon.

1.4 A capacitação dos docentes para uma postura e atitude transdisciplinar nas suas acções, engloba-se também na abordagem da aprendizagem orientada por competências. É preciso que o docente supere a divisão disciplinar. Existem experiências muito interessantes nesta área onde se criou os chamados “núcleos de problematização”, entendidos como instâncias específicas para a articulação e compreensão das múltiplas relações e dimensões do acto educativo. É preciso promover estreitas relações entre as áreas do conhecimento de modo a dar coerência ao processo educativo com o objectivo de atingir uma formação integral do aluno.

Em educação, tal como refere Pombo (1994:31):

(...) torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando tarefas metacomunicativas.⁵¹

Num mundo em que as áreas científicas se pautam cada vez mais pelo parcelamento do conhecimento, a análise transdisciplinar das questões contribui para que o aluno se torne capaz de lidar com eficiência e também com maior sensibilidade com os problemas críticos com que somos confrontados. Os professores devem direccionar as suas acções para além do âmbito estritamente disciplinar e desenvolver nos alunos o hábito e a competência de abordagens interdisciplinares

⁴⁹ PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

⁵⁰ ALARCÃO, I. (s/d). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores*. Universidade de Aveiro: Cadernos CIDInE.

⁵¹ POMBO, O. e outros (1994). *A Interdisciplinaridade Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

1.5 A combinação de uma formação generalista com a especializada enquadra-se num contexto em que a negação de uma das componentes, ou pelo menos, a sub estimação de uma delas pode traduzir-se numa formação inicial incompleta e deficiente, tendo em conta as exigências de uma sociedade em que a única certeza são as mudanças. Se, a partir da década de oitenta, “este binómio generalidad/ especialidad ha sido de un amplo debate”⁵², onde inclusive em alguns contextos se subestimou uma componente em detrimento da outra, a ideia que se tem hoje é que os dois enfoques são indispensáveis na formação inicial docente. Isto é, sabe-se que a capacitação disciplinar (científica) acaba por ser de extrema importância na medida em que é ela que habilita o docente, com conhecimentos específicos de uma determinada área de modo a transmitir confiança no seu trabalho. Porém, a capacitação generalista, por englobar um conjunto de valências dispersas por várias áreas do conhecimento, contribui para uma preparação do mesmo para contextos de aprendizagens mais abrangentes e habilita-o para a exploração de todas as dimensões do ser humano, das oportunidades deste mundo em constantes alterações.

1.6 A sociedade de hoje é dominada pelas tecnologias. O próprio desenvolvimento é medido por elas. Assim, é indispensável saber operar com elas e, a partir delas. Aconselha-se ao docente a sua utilização nas suas actividades do dia a dia de modo a reforçar ou tornar mais eficiente o seu trabalho. O computador, enquanto novidade tecnológica cada vez mais presente na vida das escolas, é um recurso que ajuda o professor a ensinar melhor. Ele é também instrumento de aprendizagem. Usado desta forma, promove ambientes de aprendizagens mais colaborativos e com isso, o aluno gere, de uma forma mais autónoma, o processo de elaboração da sua aprendizagem. Esses ambientes proporcionam a realização de aprendizagem significativa, isto é, aprendizagem flexível, transferível para outros contextos e, por isso mesmo, duradoura.

É importante apetrechar as escolas com esses recursos. Contudo é, com certeza, mais importante capacitar os professores para um melhor aproveitamento possível desses recursos. Isso será conseguido através do enquadramento dos mesmos nos processos de capacitação didáctico pedagógica. O contacto do aluno com esses ambientes de aprendizagem desenvolve

⁵² ROMERO, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros e los últimos 25 años. En Rodríguez Marcos, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Nancea, citado por F. Janvier Murillo Torrecilla (2006). Ob cit. p. 43.

as suas estruturas cognitivas “ (...) que se traduzem em competências e habilidades que lhe permitem, acima de tudo, continuar a aprender e aprender sempre.”⁵³

1.7 A conversão das escolas de formação docente em centros que aprendem enquadra-se nas linhas de pensamento do investigador Senge, que popularizou o conceito de aprendizagem organizativa. Nesta óptica, uma escola que aprende é aquela que produz e utiliza novos conhecimentos, destrezas, condutas e valores. Sendo os espaços escolares cenários por excelência de produção e experimentação de novas estratégias pedagógicas, novos recursos e novos enfoques didáctico- científicos, torna-se imprescindível a existência de canais que possibilitem reflexões metodologicamente orientados com vista a teorização desses novos conhecimentos. De resto, é a tal relação dialéctica entre a teoria e a prática referida no ponto 1.1. Sendo assim, as escolas de formação docente devem funcionar numa estreita e contínua articulação com o mundo de trabalho onde estão inseridos os docentes formados. É neste laboratório educativo que elas encontram o néctar para as suas acções em prol de uma educação mais contextualizada e pragmática. A abordagem das aprendizagens por competências deve também seguir este caminho.

As linhas mestras do modelo inovador de formação inicial docente, atrás apresentadas, enquadram-se, entretanto, num determinado referencial histórico, económico, social e educativo. O sucesso de qualquer modelo pedagógico inovador ou não, mede-se, quanto a nós, pelos mecanismos que o mesmo consegue accionar para se integrar num determinado contexto educativo. Ou seja, o acto pedagógico como prática implica que as inovações pretendidas tenham resultados práticos, isto é, que contribuam para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo no contexto da diversidade que caracteriza a sala de aula.

Desta forma, a própria prática, como já for referido anteriormente, deve ser consciente na medida em que exige uma reflexão permanente sobre ela e a partir dela (Perrenoud: 2004).

Diversos sistemas educativos conheceram resultados não satisfatórios visto que introduziram inovações pedagógicas sem que antes houvesse uma avaliação do funcionamento dos esquemas pedagógicos já existentes. Ou seja, de vez em quando a tendência é, de certo modo,

⁵³ CHAVES., E. (2000). *O Professor e a Tecnologia: Um Encontro Possível com a Filosofia*. Artigo Disponível no site <http://escola2000.globo.com/>. Acessado em 07 de Setembro de 2006.

seguir as modas pedagógicas, esquecendo-se que a educação não se faz sobre os “*vazios empíricos*”, mas sobre a prática e a consciência desta prática.

Contudo, o modelo inovador de formação docente parece-nos trazer à superfície directrizes estruturantes para qualquer programa de formação docente de hoje, desde que se tenha em conta a devida contextualização histórica, social, económica e educativa. Os novos desafios que os sistemas educativos do mundo inteiro enfrentam e que, de resto, constituem os mesmos determinados pelas últimas conferências e encontros decisores da política educativa mundial, e que se caracterizam sobretudo por uma educação de qualidade para todos, de modo a promover um desenvolvimento humano sustentável, exigem dos docentes uma reconfiguração total dos seus papéis.

A nossa grande satisfação é que felizmente se constata uma grande preocupação de enraizar as práticas pedagógicas em novas paradigmas da própria pedagogia. Isto é, sublinha-se um certo esforço e abertura, por parte de todos os intervenientes no cenário educativo, numa aposta cada vez maior no futuro e, desta forma, nas estratégias capazes de o transformar na concretização de um mundo mais justo, mais ético e mais sustentável. Nota-se, no campo da pedagogia e das suas práticas, um corte significativo no relacionamento saudosista com o passado. É claro que os contributos do passado ajudam a esclarecer os caminhos por onde ambicionamos trilhar. Porém não é menos certo de que, para vivermos num mundo em mudanças sem precedentes, temos que nos preparar para ele.

O modelo inovador de formação inicial docente não é em si conclusivo. Trata-se pois, de uma formação de carácter iniciadora abrindo vias para uma formação que se processará por toda a vida.

Sendo a educação a própria vida, e tendo em conta um ritmo de mudanças sem precedentes patente na nossa sociedade, ao docente é-lhe reservado o papel de um *peregrino do conhecimento*. Ele deverá, de acordo com Perrenoud (2004), gerir o seu próprio processo de aquisição de novas competências com vista a responder às exigências cada vez mais notáveis e diversificadas dos alunos. A formação permanente surge, então, como continuação de um processo que iniciou mas que a sua conclusão não coincide com momentos estaques muito bem determinados. Aliás, um docente competente mede-se pela sua capacidade de desenvolver

novas valências que visam responder a novas necessidades dos seus alunos e da sociedade onde está inserido.

A concretização de um processo de ensino – aprendizagem de qualidade depende, em grande medida, da formação que os docentes recebem não só na fase inicial mas também no processo do próprio desenrolar da actividade profissional. Ora, se por um lado, os centros de formação docente devem configurar as formações mediante modelos bem concebidos em termos teórico-conceptuais, primando pela qualidade e atendendo continuamente às dinâmicas educativas, fruto da própria dinâmica social, por outro, a formação inicial deve também pautar por desenvolver nos formandos uma outra atitude, relativamente à própria profissão docente. Isto é, a formação inicial não deve ser desenvolvida como a primeira e a última fase, mas como uma etapa em que os formandos adquirem um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências estratégicas, fundamentais para que no futuro, devido ao ritmo veloz das mudanças, os possam servir para a aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades. Isto é, docentes capazes de aprender e aprender sempre.

Como vimos anteriormente, na perspectiva de Torrecilla as linhas orientadoras de uma formação inicial docente capaz de responder a tais necessidades são: a interacção teoria/prática na formação inicial docente; o desenvolvimento de competências como elementos superadores dos conteúdos; a investigação como factor chave; o desenvolvimento de uma visão transdisciplinar da formação; a combinação de uma formação generalista com a especializada; a utilização das tecnologias de informação; a conversão das escolas de formação docente em centros que aprendem.

De resto, numa sociedade que se quer que seja de *aprendizagem de massas*, a participação dos docentes na mudança educativa é fundamental para que esta tenha sucesso.

Introdução

Erigir uma resenha histórica do Ensino Secundário em Cabo Verde constitui uma tarefa muito árdua por um lado, e, por outro, um desafio a qualquer investigador. Árdua porque a escassez de dados e a sua dispersão bem como a carência de trabalhos de investigação relativos a esta questão põem-nos perante obstáculos e dificuldades dificilmente ultrapassáveis. Porém, é uma tarefa desafiante assim como todo o processo de construção do conhecimento científico. Assim, um investigador, mesmo estando numa fase inicial deste percurso investigativo, sente-se fascinado, entusiasmado e comprometido em reconstruir esta tão importante parcela da história de um povo que, no alvorecer da independência e, mesmo antes dela, teve, por circunstâncias diversas, a destreza de eleger a educação como vector delineador do seu desenvolvimento.

No presente capítulo, procuraremos elaborar um breve historial do Ensino Secundário em Cabo Verde, tendo sempre presente o quadro macro do sistema educativo em vigor em vários momentos do seu percurso histórico. Assim, iniciaremos por descrever e analisar o Ensino Secundário no período colonial, tarefa não muito fácil tendo em conta a raridade de documentação. Contudo, a nossa análise será construída através dos artigos de Francisco

Lopes da Silva, publicados no jornal Notícias entre 1991 e 1995 bem como a valiosa contribuição de António Nóvoas no capítulo intitulado “Educação Nacional”, parte integrante do Livro “ História de Portugal Vol. X sob a orientação de Joel Serrão e Oliveira Martins.

A análise do Ensino Secundário e do sistema educativo no seu todo no período pós independência até a década de 90 será construída a partir dos seguintes documentos:

(i) “*Educação na república de Cabo Verde*”, Análise Sectorial, volumes I e II. Estudos realizados em 1985/86 e patrocinados pela Fundação Calouste Gulbenkian e chefiado por Eduardo Marçal Grilo (Vol. I) e Roberto Carneiro (Vol. II).

(ii) “*Cap Vert : Enseignement et formation*”, estudo realizado em 1985, patrocinado pela Unesco e que teve como chefe da missão, MM. J. Auerhan.

(iii) “*Reforma do sistema educativo: estudos de pré-investimento*”, estudo realizado no quadro do projecto “Educação - I”, e que tem como a data de publicação, Abril de 1987.

(iv) O Primeiro e o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento.

Consideramos que esses documentos referidos atrás, pela quantidade de informações fornecidas, pela possibilidade de os comparar já que se referem ao mesmo período cronológico e sobretudo pela diversidade dos autores que neles participaram e pelo valor estratégico que traduzem, fornecem-nos elementos suficientes para a análise pretendida.

A reflexão sobre o Ensino secundário no quadro da reforma educativa de 1990 será também elaborada com base nos documentos referidos acima, acrescentando o terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento bem como os considerados estruturantes da própria reforma.

1.1. O Ensino Secundário em Cabo Verde no contexto colonial

A história da educação em Cabo Verde (entendida sobretudo na perspectiva de instrução) coincide, obviamente, com o processo de colonização do território.

A descoberta das ilhas, ocorrida entre 1460-62, segundo a tese oficial, foi seguida de estratégias que visassem a valorização económica das mesmas, pois elas *a priori* se apresentavam como espaços desestratégicos e, por isso, sem grandes atractividades. Aliás, a Carta de Privilégios de 1466, considerada como carta magna no processo de valorização geo-estratégico das ilhas de Cabo Verde, dizia claramente no seu preâmbulo que por ser “tam alomgada de nossos regnos, a jemte nom quer a ella hyr viuer”.⁵⁴ Desta forma, o historiador cabo-verdiano, António Correia e Silva, actual Reitor da Universidade de Cabo Verde, problematiza esta distância das ilhas em relação ao reino na perspectiva dos custos que uma ligação corrente representava para a Coroa portuguesa e outros interessados em se estabelecer no arquipélago.

Da tese oficial depreende-se ainda que o processo de povoamento iniciou-se em 1462, tendo sido realizado primeiramente na Ribeira Grande de Santiago, ilha que, segundo a mesma tese, foi a primeira a ser descoberta.

⁵⁴ ALBUQUERQUE, L. e SANTOS, E. (Coord) (1991). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa/Praia: CEHCA-IICT/DGPC. Corpo Documental, vol. 1 doc. 4.

Este povoamento, inicialmente não foi intensivo pois, como já se disse anteriormente, as condições das ilhas não eram de todo favoráveis, isto é, suficientemente capazes de atrair pessoas para nelas se fixarem. É neste quadro que em 1466, através da Carta de Privilégios já referida, a Coroa Portuguesa concede um conjunto de regalias de caris comercial e fiscal cujo objectivo fundamental era promover o povoamento e a assim valorizar economicamente as ilhas num contexto onde os portugueses se interessavam bastante pela criação de uma base fixa com vista a continuação das descobertas mais para o Sul.

A emergência e desenvolvimento da Ribeira Grande enquanto primeiro núcleo populacional, desempenhando a função de base económica, jurídica e administrativa das ilhas mas também como *farol* controlador dos interesses portugueses na costa ocidental africana, atraiu numerosos europeus que, em conjunto com os negros trazidos da costa ocidental africana, constituía a população local.

O desenrolar do processo da ocupação e colonização contou também com um envolvimento muito activo das igrejas. Desta forma, o próprio processo de desenrolar da instrução, portanto, a educação, contou com a envolvimento da religião católica. Assim, como sublinha Francisco Lopes da Silva, nos artigos publicados no jornal Notícias em 1992, intitulado “ *História Breve da educação em Cabo Verde*”, a “ história da instrução em Cabo Verde evolui de mãos dadas com a expansão do culto da religião católica”. Ainda, na perspectiva de Guimarães (2006:10), a religião e a educação constituíram sempre instrumentos fundamentais de integração e subordinação dos africanos ao modelo social de dominação dos europeus, na óptica da rentabilização máxima da relação colonial.”⁵⁵

De resto, no contexto de tráfico de escravos onde a cidade de Ribeira Grande desempenhava a função de porto abastecedor dos mercados americanos e europeus, o papel da igreja no que concerne à instrução ficou evidenciado na medida em que, os escravos ladinizados, isto é, os que conheciam os rudimentos da cultura portuguesa, eram mais caros, pois aportavam um capital civilizacional diferente, extremamente importante para o desenvolvimento de boas relações de trabalhos com os seus donos. Ora, não é difícil ver então que, a religião católica,

⁵⁵ GUIMARÃES, M. J. (2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África: Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições.

desde muito cedo representado na Ribeira Grande, desempenhava um papel importante neste processo.

Segundo Francisco Lopes da Silva, a primeira escola nasce na Ribeira Grande pelo Alvará de 12 de Março de 1535. Contudo, a nosso ver, este facto não significa a ausência da instrução no período que vai do início efectivo do povoamento (1466) até a publicação do referido Alvará.

Nos finais do século XVIII, intensificam-se medidas que promovem o alargamento da instrução em Cabo Verde. Contudo, segundo Francisco Lopes da Silva, é a partir do século XIX, que se começa a sentir as mudanças mais profundas na educação em Cabo Verde. Assim, em 1817 fundou-se a primeira escola de Ensino Primário Oficial na Praia. A referida escola teve uma vida efêmera pois, a morte do Mestre ditou o encerramento da mesma para de novo ser reaberto em 1821. Ainda, segundo o mesmo autor, em 1844 existiam duas escolas Primárias em Santiago, duas no fogo, duas em São Vicente, duas em S. Nicolau, duas na Boavista e uma no Maio e Brava.

No ano de 1845 fez-se uma reestruturação da Instrução Primária nas Províncias Ultramarinas, sobretudo no que concerne ao currículo. Assim, o Plano de Estudo passa a englobar as seguintes cadeiras: Leitura, Escrita, Princípios da Geografia, Aritmética, História Sagrada e História de Portugal. Neste quadro de reestruturação, destaca-se o nascimento da primeira Escola Principal de Instrução Primária na ilha da Brava em 1847.

Relativamente ao ensino Liceal, sublinha-se a fundação do Liceu Nacional de Cabo Verde pela Portaria nº 313 A de 15 de Dezembro de 1860 na Praia, funcionando nos paços do concelho. Do currículo faziam parte as cadeiras do Ensino Primário, adicionando-as às de Latim, Filosofia, Moral, Teologia, Francês, Inglês, Desenho, Matemática e Rudimentos Náuticos. A vida deste estabelecimento do Ensino Secundário não demorou muito pois no segundo ano do seu funcionamento foi encerrado e extinto.

Em 1866, fundou-se o seminário na ilha de São Nicolau que, sem margens para dúvidas, passou a ser o centro de formação moral, espiritual e intelectual. Situação mais evidente com a sua transformação, em 1892, em seminário-liceu.

O triunfo do republicanismo em Portugal, em 1910, ditou a laicização do Estado e, desta forma dá-se a separação da igreja do Estado. Portanto, o sector da educação passa a estar sob a responsabilidade do Estado. As mudanças foram enormes e iam desde o alargamento da escolarização, formação docente, alterações nos programas de ensino até ao próprio papel da educação no contexto de desenvolvimento do país.

Em Cabo Verde, os ventos do republicanismo, concretamente o sector da educação, fez-se sentir e em 1911 data em que o seminário-liceu foi encerrado pois feria os princípios da própria república

O encerramento do seminário-liceu significa o fim das oportunidades do ensino secundário nas ilhas. Contudo, sendo o espírito republicano fortemente forjado a partir da própria educação, em 1917 dá-se uma espécie de reconversão do antigo seminário-liceu numa outra escola secundária liceal, desta vez localizada em São Vicente e denominada de Liceu Nacional de São Vicente.

Portanto, São Vicente salta-se assim para o primeiro plano em termos de formação intelectual nas ilhas. Muitos foram os estudantes das outras ilhas que para ali viajaram e se estabeleceram para poderem frequentar o ensino secundário.

Em 1937, através do Decreto nº 28114 de 26 de Outubro, extinguiu-se o Liceu Nacional de São Vicente. A situação provocou uma certa celeuma no meio social da ilha e não só. Houve muitas reclamações e manifestações a favor da reabertura do estabelecimento. Como resposta, o estabelecimento foi reaberto no ano lectivo de 1937/38 com o nome de Gil Eanes.

O Decreto nº 198 de 22 de Junho de 1955 cria a secção do Liceu Gil Eanes na cidade da praia que, em 1960 passaria a ser autónomo com o nome de Liceu Adriano Moreira.

Do percurso traçado anteriormente, sobretudo no campo do Ensino Secundário, pode-se constatar que, apesar dos vários sobressaltos verificados, a população das ilhas, mesmo em momentos difíceis, lutou em prol da criação de estabelecimentos de ensino. Portanto, o percurso histórico de Cabo Verde será incompleto se não se acrescentar esta página tão importante na história de um povo que é a educação.

Assim, relativamente ao Ensino Secundário, nomeadamente no liceal, a situação em termos de frequência, nas vésperas da independência e mesmo nos dois anos que se seguiram à independência, o cenário é o que se pode observar no quadro seguinte;

Quadro I: Frequência do Ensino Secundário Liceal nos anos que antecederam a Independência Nacional

Estabelecimentos de Ensino Secundário Liceal	Ano Lectivo		
	1973/74	1974/75	1975/76
Liceus			
S. Vicente	—	982	1130
Praia	—	735	1101
Secção do Sal	—	122	169
Total	1467	1839	2400

Fonte: Alguns aspectos da Educação em Cabo Verde (1970/71 e 1975/76). Ministério das Finanças. Direcção Nacional do Planeamento. Praia, Dezembro de 1976. Disponível na biblioteca do Palácio do Governo, Praia.

Contudo, a educação colonial, teve sempre por objectivo fundamental a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial. Pois, a assimilação dos códigos culturais do dominador,

neste caso Portugal, é fundamental para a concretização dos objectivos da própria colonização. Neste quadro, dizemos com Guimarães (2006:16) que:

(...) a política educativa portuguesa, visou, quase exclusivamente, preparar os africanos para a aceitação da subordinação à soberania colonial portuguesa e, através da formação rudimentar de mão-de-obra, mobilizar aquela imensa massa de produtores para o trabalho, de acordo com as prioridades estratégicas da exploração dos recursos económicos das colónias.⁵⁶

Ou seja, o ensino ministrado tinha um carácter alienante e estava inerente ao próprio sistema colonial. Por outro lado, estava desligado das realidades do país, separado do trabalho produtivo. Era um ensino livresco e abstracto com um carácter selectivo e elitista.

1.2. Independência de Cabo Verde e os novos rumos para a Educação.

⁵⁶ GUIMARÃES, M. J. (2006). Op. cit.

A pobreza de Cabo Verde em termos de recursos naturais, tradicionalmente tidos como fundamentais no processo de desenvolvimento de qualquer país, determinou, desde muito cedo, a aposta na educação enquanto factor estruturante para o seu desenvolvimento que, tendo o homem como meio e fim, necessita do desenvolvimento dos recursos humanos. Se, no texto da proclamação da Independência de Cabo Verde a menção à educação é, praticamente inexistente, o mesmo não se pode dizer da constituição de 1980. Neste documento, no ponto 1 do Artigo 15º do Título I sublinha-se que:

(...) a educação visa a formação integral do homem. Ela deverá manter-se estritamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.⁵⁷

O mesmo documento refere que o “ Estado considera a liquidação do analfabetismo tarefa fundamental.”

Ainda, o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1982/85), não obstante alguns avanços ocorridos no campo da educação nos primeiros anos após a Independência, sublinha a importância do referido sector para o desenvolvimento de Cabo Verde reconhecendo que:

⁵⁷ Boletim Oficial nº 41, Segunda-feira, 13 de Outubro de 1980. Disponível na Biblioteca do Palácio do Governo.

(...) apesar dos progressos realizados desde a Independência (melhoria de qualificação dos professores, diminuição de 15 por cento do ratio aluno /professor, abertura de 119 salas para EBE, ou seja um aumento de 20 por cento) observa-se que em virtude das condições materiais do ensino – locais exíguos e inadaptados, professores mal formados (cerca de 70 por cento com apenas uma formação mínima) –, da situação económica dos alunos e da inadequação dos programas, o rendimento escolar é baixo.⁵⁸

Portanto era consensual que “ o investimento na reconversão e modernização da economia pressupõe um investimento correspondente, nos recursos humanos. Ambos devem satisfazer o exercício de longo prazo do desenvolvimento social”⁵⁹.

Neste quadro, desde muito cedo, apostou-se na educação como um sector estratégico para *combater as sequelas da colonização* e encontrar novos caminhos para um Estado pobre, recém independente. Assim, elegeu-se como desafios prioritários a eliminação do analfabetismo e a transformação do sistema educativo de forma a aproximá-lo cada vez mais à realidade nacional e desta forma à vida social e produtiva.

Ousamos pois dizer, da análise do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, que as principais medidas tomadas, no campo da educação, nos primeiros anos após a independência, relacionam-se sobretudo com o desenvolvimento do Ensino Básico, pois seguindo de perto o Censo de 1980 existiam em Cabo Verde (População Residente) 117200 analfabetos num total de 240059 indivíduos com 6 e mais anos de idade.

Desta forma, como se pode constatar, a eleição da educação como sector chave para o desenvolvimento do país, passava primeiramente por um investimento profundo no mesmo sector. Por isso, os sucessivos governos que estiveram à frente dos destinos dessas ilhas elegeram a formação dos recursos humanos como elemento estratégico para a conquista da autonomia económica do país e a melhoria da qualidade de vida de todos os cabo-verdianos.

⁵⁸ Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Vol.I. Aprovado pela Lei nº 20/II/83 de 12 de Janeiro. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas em Cabo verde, Praia. p 53.

⁵⁹ Reforma do sistema educativo: estudos de pré-investimento, estudo realizado no quadro do projecto “Educação – I”. Abril de 1987. p. 5.

1.2.1. O cenário educativo nos primeiros anos que se seguiram à Independência Nacional

A eleição do sector da educação como estratégico para o desenvolvimento do país exigia esforços redobrados para vencer as dificuldades que o mesmo enfrentava nos primeiros anos após a independência. Como foi acima referido, o Censo de 1980 apresenta-nos um quadro bastante negativo da educação em Cabo Verde.

Quadro I: População Residente de 6 e mais anos de Idade segundo a Aptidão para Ler e Escrever por Grupos Etários.

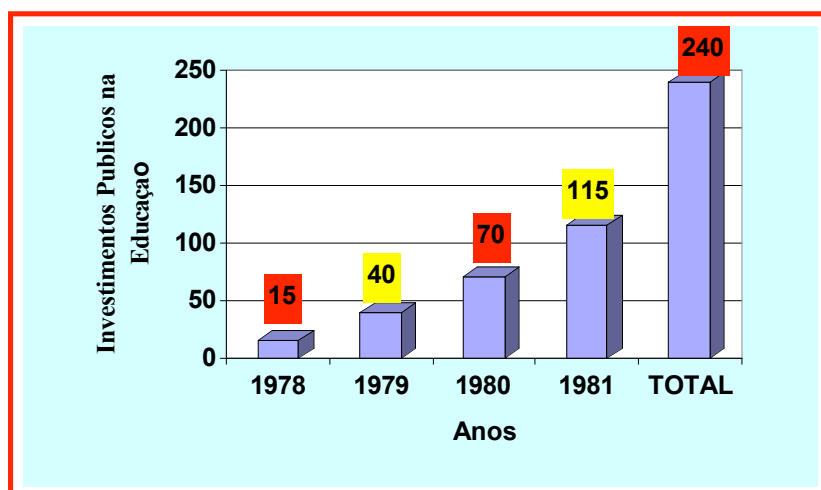
Grupos Etários	População (H/M) ^a	Analfabetos (H/M)	Saber Ler e Escrever (sem Diploma) (H/M)	Saber Ler e Escrever (com Diploma) (H/M)
6 a 9	31150	22075	8618	457
10 a 11	16571	3336	12178	1057
12 a 14	25451	4042	14564	6845
15 a 19	38089	9242	11693	17154
20 a 24	25225	10322	6340	8563
25 a 29	14217	6987	3050	4180
30 a 34	7096	3521	1362	2213
35 a 39	7448	4548	1222	1678
40 a 44	10910	7667	1692	1551
45 a 49	10351	7368	1699	1284
50 a 54	9209	6461	1627	1121
55 a 59	5642	3662	1166	814
60 a 64	5961	4069	1179	713
65 a 69	6115	4264	1248	603
70+	11060	8023	2138	899
N.D	15564	11613	2679	1272
Total	240059	117200	72455	50404

Fonte: Quadro Construído com base no Censo de 1980, disponível na Biblioteca das Nações Unidas, Praia. p. 225

Como se pode observar no Quadro I, o cenário educativo nos primeiros cinco anos que se seguiram à independência não era animador. Assim, a aposta no sector da educação enquanto vector de desenvolvimento nacional exigia, de antemão, investimentos profundos para que os resultados esperados pudessem ser alcançados.

Na verdade, esses investimentos foram sendo realizados sem que por isso tivessem mudando, a curto prazo, profundamente a situação existente. O gráfico seguinte mostra-nos a evolução dos investimentos realizados no sector da educação nos primeiros anos após à Independência Nacional.

Gráfico I: Investimentos Públicos na Educação (1000 contos correntes)



Fonte: Gráfico construído com base no Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, disponível na Biblioteca das Nações Unidas, Praia p. 60.

Paralelamente aos investimentos financeiros materializados no campo educativo, algumas acções foram também realizadas no alvorecer da Independência Nacional. Assim em 1977⁶⁰ realizou-se as seguintes iniciativas:

- (i) Reformulação de Programas de vários níveis de ensino;

⁶⁰ Reforma do Sistema Educativo: estudos de pré-investimento, estudo realizado no quadro do projecto “Educação – I”. Abril de 1987. p. 8.

- (ii) Elaboração e edição de alguns novos manuais (sobretudo, os do Ensino Básico);
- (iii) Melhoria da rede física;
- (iv) Criação do curso de formação de professores do Ensino Secundário;
- (v) Criação de formação de professores do Ensino Básico Complementar;
- (vi) Aperfeiçoamento e extensão do Apoio Social Escolar.

Essas iniciativas tinham como principal objectivo: a elevação do nível de instrução e do nível cultural de toda a população através da erradicação do analfabetismo, do progresso constante do ensino e da instrução e da difusão e enriquecimento de formas de cultura.

Da mesma forma, um estudo recomendado pela UNESCO, em 1986, refere que o primeiro Plano de Desenvolvimento da Educação (1982-1985)⁶¹, construiu-se sobre os seguintes princípios:

- (i) Erradicação do analfabetismo;
- (ii) Generalização do Ensino Básico para uma duração de 6 anos;
- (iii) Reforma do Ensino Secundário;
- (iv) Reforço da capacidade de planificação e de gestão do sistema educativo.

O estudo acima referido, para além de fazer uma análise crítica ao Sistema Educativo Cabo-verdiano, apresentou possíveis alterações que, uma vez introduzidas, poderiam contribuir para um eficiente funcionamento do sistema e acima de tudo, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O mesmo sintetiza afirmando que “Le Système éducatif du

⁶¹ Cap Vert : Enseignement et Formation (1986). UNESCO – Division du Financement de L’ éducation. Paris

Cap Vert a de graves problèmes en ce qui concerne les professeurs, les manuels scolaires et les bâtiments »⁶².

Contudo, num outro estudo realizado por um grupo de técnicos portugueses patrocinado pela Fundação Gulbenkian, em Junho de 1986, apontava como os principais estrangulamentos, caracterizadores dos “*desequilíbrios estruturais*” do sistema educativo cabo-verdiano, os seguintes:

- (i) Desequilíbrios entre a procura e a insuficiência de recursos;
- (ii) Assimetrias regionais;
- (iii) A baixa qualidade do ensino ministrado;
- (iv) O desajuste entre os perfis profissionais da formação e as necessidades do desenvolvimento;
- (v) As questões financeiras e de administração;
- (vi) Inexistência de uma lei-quadro do sistema educativo;
- (vii) Fragilidade dos incentivos escolares;
- (viii) A insuficiência do domínio da língua veicular do ensino.

Com este panorama educativo descrito pelos dois estudos referidos após uma década de Independência Nacional, pode-se então imaginar a situação reinante logo após ao referido acontecimento histórico, como aliás ficou evidenciado, em partes, pelos números apresentados no Quadro I.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento (1986 – 1990) reconhece que:

⁶² Idem, Ob.cit. p. 13.

(...) o nível de rendimento ou eficácia interna do sistema é bastante baixo em todos os graus e níveis do ensino, com o consequente desperdício de recursos e contrariando os objectivos do I Plano Nacional de desenvolvimento que previa uma melhoria significativa.⁶³

O mesmo documento defende ainda que:

(...) o desenvolvimento recente do sistema educativo foi determinado no fundamental por uma resposta em termos quantitativos a uma procura social crescente, sem que do lado da oferta fosse possível introduzir um conjunto de transformações qualitativas, na estrutura, nos conteúdos e métodos de forma a melhor adequar a educação às exigências do desenvolvimento.⁶⁴

Portanto, os desafios eram enormes e iam desde disponibilidade dos recursos económicos até a reforma da estrutura educativa no que concerne aos conteúdos, à formação do pessoal docente, à construção de escolas, à elaboração de manuais e, em suma, à organização de um sistema educativo enraizado nas especificidades históricas, culturais e identitárias do país.

Portanto, pode-se concluir que a situação educativa em Cabo Verde nos primeiros anos que se seguiram à Independência Nacional era altamente desfavorável. Esta situação, em última instância comprometia profundamente o próprio ritmo do desenvolvimento do país que, na ausência de outros recursos via na formação dos seus filhos a única esperança de crescer e prosperar.

1.2.2. A estrutura do Sistema Educativo

O Sistema Educativo no período em análise estava estruturado de seguinte forma⁶⁵:

- (i) Ensino pré-escolar, com pouca intervenção estatal;

⁶³ República de Cabo Verde. Ministério do Plano e da Cooperação. II Plano Nacional de Desenvolvimento II Vol. Relatório Sectorial. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas, Praia. p 113

⁶⁴ Idem. Ibidem.

⁶⁵ Ver Organograma do Sistema Educativo do período em questão em anexo (Anexo I, p.164).

- (ii) Ensino Básico Elementar (EBE), com uma duração de 4 anos;
- (iii) Ensino Básico Complementar (EBC), com duração de 2 anos;
- (iv) Ensino Secundário Liceal, dividido em duas fases: Ensino Secundário Geral (ESG), com as mesmas disciplinas para todos; Ensino Secundário Complementar (ESC), dividido em seis grupos de acordo com as opções e tendo duas disciplinas obrigatórias para todos os grupos: Filosofia, Português.
- (v) Ensino Secundário Técnico, criado oficialmente em 1955 (pelo Decreto nº40.198 de 22 de Junho) a funcionar em apenas uma escola a nível nacional (Escola Técnica de Mindelo);
- (vi) Ensino superior que, durante alguns anos não existia em Cabo Verde. Só a partir da criação da Escola de formação de Professores de Ensino Secundário, no ano lectivo 1979/80, pode-se falar do ensino superior em Cabo Verde visto que os seus diplomados eram Bacharéis.
- (vii) Ensino de Adultos

1.2.3. O Ensino Secundário Liceal

Como ficou referido em cima, o Ensino Secundário Liceal estava dividido em dois ciclos. O Primeiro ciclo, denominado, Ensino Secundário Geral (ESG) tinha uma duração de 3 anos e incluía o 1º, 2 e 3 anos do Curso geral.

O segundo ciclo do Ensino Secundário, denominado Ensino Secundário Complementar (ESC), tinha uma duração de dois anos e estava dividido em seis grupos, como se pode constatar no quadro seguinte.

Quadro II: Plano de Estudo do Ensino Secundário Complementar por Grupos
Disciplinares

Disciplinas	Grupos					
	1	2	3	4	5	6
Português	X	X	X	X	X	X
Filosofia	X	X	X	X	X	X
Introdução À Política	X	X	X	X		
História		X	X	X		X
Geografia		X	X			
Francês	X					
Inglês		X				
Latim	X	X	X			
Matemática				X	X	X
Físico-Química					X	X
Ciências Naturais					X	
Desenho					X	X
Total de Disciplinas por Grupo	5	7	6	5	6	6

Legenda: X - Disciplina que faz parte do grupo

Fonte: Cap Vert: Enseignement et Formation, annexe 3

O Ensino Secundário foi eleito logo após a Independência Nacional, como o subsistema do sector educativo que precisava de reformas profundas. Essas reformas deveriam abranger três aspectos fundamentais: **(i)** A formação docente; **(ii)** Definição do papel do Ensino Secundário bem como a reestruturação do Plano de Estudo, introduzindo valências nacionais; **(iii)** A construção de uma rede de escolas secundárias de forma a responder às necessidades da “democratização” do ensino propagado no período após a independência mas que, por uma rede de escolas secundárias deficitárias não se conseguiu realizar. Da Independência Nacional até o ano lectivo de 1984/85 existiam 3 instituições do Ensino Secundário, a saber: Liceu Domingos Ramos (Adriano Moreira antes da Independência); Liceu da Ilha do Sal; Liceu Ludgero Lima (Gil Eanes antes da Independência).

A frequência do ensino secundário liceal está representada no seguinte quadro:

Quadro III: Efectivos por Grau no Ensino Básico e Secundário

	1979/80	1984/85
Ensino Básico	58109	56792
Elementar	52208	47850
Complementar	5901	8942
Ensino secundário	3035	4644
Curso Geral Liceal	2078	3285
Curso Complementar Liceal	413	843

Fonte: II Plano Nacional de Desenvolvimento, disponível na Biblioteca das Nações Unidas, Praia. p 112

Portanto, o número de efectivos no ensino secundário é bastante baixo comparativamente com os do Ensino Básico. Vários factores concorreram para este facto, de entre os quais destacamos: **(i)** a elevada taxa de reprovações no 2º ciclo do Ensino Básico (EBC); **(ii)** a

inexistência de escolas secundárias na maioria parte das ilhas e concelhos; **(iii)** os elevados custos da formação secundária sobretudo para os pais que se residiam em ilhas/concelhos e localidades distantes dos centros do ensino secundário.

Por outro lado, no âmbito do Ensino Secundário, a formação dos docentes foi considerada como um factor indispensável para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. De resto, a falta de preparação pedagógica dos mesmos foi enfatizada em todos os estudos realizados no período em análise.

O ano lectivo de 1979/80 marca o arranque do funcionamento da Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário (EFPES), em que o acesso era reservado apenas às pessoas com o 2º Ano do Curso Geral Complementar. As áreas de formação inicial eram: Matemática, Desenho, Físico-química, Biologia, Geologia, História/Geografia, Português. O curso tinha a duração de três anos sendo que o último semestre era reservado ao estágio pedagógico e à elaboração de uma monografia. O plano de estudo incluía as disciplinas específicas e um tronco comum para todas as áreas, com as seguintes disciplinas: Pedagogia, Psicologia, Técnicas de Ensino, Formação política e prática pedagógica. Os inscritos que terminavam o curso com aproveitamento eram diplomados com Bacharel.

O quadro que se segue mostra-nos a situação em termos de inscrição no curso de Formação dos Professores do Ensino Secundário.

Quadro IV: Evolução do número de inscrições no curso de Formação dos Professores do Ensino Secundário

Especialização	Anos Lectivos				
	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	Total
Matemática	13			7	23
Ciências Naturais	5	3	3		11
Físico-química	2			2	4
Desenho		2		2	4
Português		14	4		18

História				24	24
----------	--	--	--	----	----

Fonte: Cap Vert: Enseignement et Formation, p. 39

Da análise do Quadro V, pode-se constatar que o número de inscritos por área não era elevado e que também havia um certo predomínio das áreas científicas.

Contudo, é preciso sublinhar que a formação incluía apenas a parte inicial portanto a formação contínua era praticamente inexistente, aliás como ainda hoje acontece, em certa medida. Por outro lado, a maioria dos professores formados na citada instituição estava concentrada na cidade da Praia, o que à partida colocava a questão da distribuição dos docentes qualificados pelas escolas existentes no território nacional.

Entretanto, segundo o estudo patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, convém enfatizar que à volta da formação docente existiam algumas dificuldades que podem ser sintetizadas da seguinte maneira: (i) Acentuado desequilíbrio entre a componente pedagógico-didático, que importava reforçar, e a componente de formação geral e científica; (ii) Deficiente integração entre uma e outra; (iii) Deficiente articulação entre aspectos teóricos e práticos de formação, pois, o estágio pedagógico era integrado tardiamente no processo de formação.

É razão para perguntarmos se actualmente já vencemos estes constrangimentos.

A definição da função do Ensino Secundário bem como a reestruturação do seu Plano de Estudo, introduzindo valências nacionais, constituíam também outras preocupações do sub sistema de Ensino Secundário.

Os estudos existentes e que têm servido de base para as análises que temos estado a fazer sublinham que o Ensino Secundário constituía uma etapa para o prosseguimento dos estudos e não um ciclo com finalidade própria. Ainda, salientam o carácter exageradamente teórico, situação que em nada contribuía para integração dos diplomados no mercado de trabalho.

Segundo os referidos estudos, o ensino liceal tinha as seguintes funções: **(i)** Permite a continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Básico Complementar; **(ii)** Fornece possibilidades de integração no mercado de trabalho; **(iii)** Fornece a base académica de formações profissionais específicas.

Porém, não era muito clara a função desta etapa de ensino até porque era muito limitada e, a grande maioria dos que concluíram o EBC não conseguia aceder a ela.

O período pós independência, no que se refere à educação, caracteriza-se então pelo empenhamento de esforços em prol da melhoria da situação educativa cujo principal preocupação era a erradicação do analfabetismo. Efectivamente, a eleição dos recursos humanos como a estratégia para o desenvolvimento do país justifica os esforços empenhados. Nesta perspectiva, se sublinha os ganhos que, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos o sector conseguiu alcançar embora, realmente, muitas das ambições projectadas não tivessem sido realizadas. Aliás, o percurso histórico do país, depois da independência, demonstrava as grandes fissuras existentes no sistema educativo cabo-verdiano. O sistema evidenciava desarticulações entre os subsistemas; os recursos disponibilizados não respondiam às necessidades. Por isso, clamava-se por uma reforma educativa capaz de responder a essas necessidades e assim permitir ao país trilhar na senda do desenvolvimento.

1.3. O Ensino Secundário no contexto da reforma educativa dos anos 90

As sucessivas iniciativas levadas a cabo em Cabo Verde no período pós-independência, visando a adequação do sistema educativo às demandas económicas e sociais de um país recém independente, pobre em recursos naturais e por isso, com os olhos postos na qualificação dos recursos humanos enquanto única estratégia para o desenvolvimento do país, não surtiram, imediatamente, os efeitos esperados.

Aliás, como já se referiu aqui, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-90) reconhecia que o rendimento do sistema educativo continuava a ser muito baixo e que efectivamente, após a aplicação do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-85), o sector da educação não conheceu melhorias significativas, pois as várias medidas tomadas não contribuíram para que o mesmo se desenvolvesse de modo a concretizar os objectivos e as tarefas atribuídas no quadro dos desígnios do desenvolvimento do país.

Os avanços verificados relacionavam-se sobretudo com a luta contra o analfabetismo que aliás, como já se disse aqui, foi eleito como urgente no campo das prioridades educativas. Mesmo a tão propagada democratização do ensino não se concretizou *de facto*, pois se por um lado era evidente a falta de docentes com qualificação profissional, por outro, a capacidade de movimentação de recursos financeiros para a melhoria da rede física escolar, condição primordial para a efectivação desta democratização, não ocorreu da forma como se projectou. Portanto, sobretudo a nível do Ensino Básico Complementar e do Ensino Secundário, a rede física escolar era muito reduzida, o que impediu que muitos seguissem os estudos. Por conseguinte, as assimetrias regionais no campo da educação eram bastante evidentes.

Se, no mesmo quadro educativo, analisarmos ainda a situação da qualidade da educação ministrada, a melhoria seria ainda mais insignificativa.

Neste contexto, ousamos pois dizer que, após mais de uma década da Independência Nacional, o sector da educação carecia ainda de transformações profundas com vista à sua adequação à realidade cabo-verdiana. Portanto, tacteava uma nova configuração de modo a se transformar num sector estruturante do desenvolvimento do país, pois cabia a ele a formação do cabo-verdiano apto a pensar e a propor novas estratégias para o progresso do país.

Portanto, estava-se perante um cenário educativo onde possivelmente a única saída era a projecção e a concretização de uma reforma educativa profunda visto que, “(...) o investimento na reconversão e modernização da economia pressupõe um investimento na reconversão e modernização correspondente, nos recursos humanos. Ambos devem satisfazer o exercício de longo prazo do desenvolvimento social.”⁶⁶

Era esta a perspectiva que, doravante, orientou os estudos preliminares da Reforma Educativa dos anos 90 em Cabo Verde. Tornou-se cada vez mais patente a necessidade de “ (...) privilegiar, na República de Cabo Verde, uma educação politécnica que assente no conhecimento das bases científicas do desenvolvimento, com vista a uma preparação para a vida activa e para uma educação permanente.”⁶⁷

Nos anos de 1985/86/87, realizaram-se os estudos sobre o sistema educativo cabo-verdiano referidos no início do presente capítulo, com vista a preparação da reforma educativa que acabaria por se concretizar nos anos 90. Os referidos estudos eram unânimes no que diz respeito às dificuldades que o sistema educativo cabo-verdiano enfrentava. Destacaram:

- (i) Um sistema de educação que não respondia à demanda, nem quantitativa nem qualitativamente, às actividades manifestadas para a actividade económica;
- (ii) Elevada taxa de repetência (sobretudo no Ensino Básico);

⁶⁶ República de Cabo Verde (1987). Reforma do sistema educativo – Estudos de Pré-investimento PARTEX-CPS. Projecto Educação I. Disponível no Centro de Documentação do Ministério da Educação. Praia. p. 5.

⁶⁷ Idem. Op.cit. p 6.

- (iii) Falta de docentes (qualidade/ quantidade);
- (iv) Ausência de um sistema de avaliação e controlo;
- (v) Insuficiência da rede física escolar;
- (vi) Falta de um sistema de orientação vocacional.

No que se refere à qualidade da educação, os referidos estudos defendiam um sistema educativo capaz de gerar um processo educativo eficaz, inovador e produtivo. Relativamente ao Ensino Secundário, mais concretamente o ensino liceal, um dos estudos em análise (o estudo sob a responsabilidade do Governo de Cabo Verde), caracterizava-o como um subsistema destinado à continuação dos estudos cujo currículo não apresentava disciplinas de objectivos práticos. O referido estudo, sublinha que “ (...) a preocupação predominante, a nível curricular, é o de assegurar uma formação académica de carácter geral bastante extensa, com prejuízo das solicitações do desenvolvimento da República de Cabo Verde, de natureza prática e mesmo imediata.”⁶⁸.

Três funções eram contempladas ao ensino liceal: **(i)** Permitir a continuação dos estudos após a conclusão do EBC; **(ii)** Fornecer possibilidade de integração no mercado de trabalho; **(iii)** Fornecer base académica de formação profissionais específicas.

Em termos de constrangimentos no ensino liceal, sobressaem os seguintes: os programas disciplinares demonstravam fortes ligações às realidades importadas, a grande maioria dos docentes não tinha a formação específica e a oferta era escassa para a procura existente. Portanto, ambicionava-se a reforma do ensino secundário orientada principalmente para a promoção da integração dos jovens no mercado de trabalho.

A reforma educativa em Cabo Verde concretizou-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo consubstanciada na Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro.

⁶⁸ Idem, Ibidem. p. 22

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁶⁹, no artigo 5º, apresenta-nos os seguintes objectivos e princípios gerais do sistema educativo:

- (i) A educação visa a formação integral do indivíduo;
- (ii) A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso;
- (iii) No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental;
- (iv) A educação deve contribuir para salvaguarda a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Como se pode constatar, a LBSE inclui no seu seio os principais constrangimentos apontados pelos estudos preparatórios da reforma já analisados. De resto, sublinha-se ainda a preocupação de se destacar a necessidade da educação estar estreitamente ligada ao mundo do trabalho, isto é, à qualificação dos recursos humanos aptos para contribuírem no processo de desenvolvimento do país.

Destacamos ainda o realce objectivo feito à questão da erradicação do analfabetismo que, conforme já demonstramos aqui, tem sido uma das directrizes educacionais de Cabo Verde desde a sua independência.

Por outro lado, no artigo 6º a mesma lei refere que “ o sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às

⁶⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro). Disponível no sítio: www.mevrh.gov.cv. Acessado em 22 de Outubro de 2005.

colectividades locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e cultural do país”⁷⁰.

Portanto, uma análise atenciosa ao LBSE permite concluir que há uma profunda preocupação em se orientar o sistema educativo para o reforço da consciência nacional dos cabo-verdianos bem como a ligação de todo o processo educativo ao mundo laboral com vista a promover a produtividade material, a criatividade e inovação.

Com a Reforma Educativa de 90, o Sistema Educativo cabo-verdiano ficou estruturado da seguinte forma: Educação pré-escolar e educação escolar, como se pode ver no Organograma do sistema educativo cabo-verdiano (ver o anexo II, p.165). A educação pré-escolar, como diz a própria lei, é facultativa e enquadra-se nos objectivos da protecção da infância. A educação escolar tem como subsecção o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Em termos de características, a LBSE no ponto 1 do artigo 21º refere que “ (...) o ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.”⁷¹ Portanto, mais uma vez se evidencia a necessidade de promover a conexão entre este subsistema de ensino e o mercado de trabalho. Sublinhamos neste ponto a referência feita à *intervenção criativa na sociedade*. Esta preocupação, a nosso ver, justifica-se pela necessidade constante de os diplomados com este nível de ensino se aperfeiçoarem de modo a intervirem produtivamente no mundo laboral apesar das dificuldades que um país muito vulnerável, como o nosso, enfrenta no dia a dia.

Se por um lado o ensino secundário dá continuidade ao ensino básico, servindo-se como fase de desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e competências adquiridas neste nível de ensino, por outro, desempenha também a função de preparação dos que o frequenta para novos desafios em termos de formação. Assim, o ponto 2 do artigo 21º da LBSE refere que:

⁷⁰ Idem, ibdem.

⁷¹ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro). Disponível no site: www.mevrh.gov.cv. Acessado em 22 de Outubro de 2005.

(...) o ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-técnicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificação profissionais para a inserção no mercado de trabalho.⁷²

No que concerne aos objectivos, destacamos os mencionados nas alíneas d), e) e f) do artigo 22º da referida LBSE, a saber:

- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa.

Constata-se pois, a partir dos objectivos apontados que, a linha orientadora do ensino secundário, no contexto da reforma educativa dos anos 90 relaciona-se com a formação de indivíduos aptos para a integração na vida laboral.

Relativamente à organização, o ensino secundário geral, contexto onde ocorre a nossa investigação, está configurado da seguinte forma (ver o anexo III, p. 166):

- (i) 1º Ciclo ou tronco comum (7º e 8 anos), com a duração de dois anos;
- (ii) 2º Ciclo (9º e 10 anos), com a duração de dois anos;
- (iii) 3º Ciclo (11º e 12º anos), com a duração de dois anos (ver o Plano de Estudo em anexo).

⁷² Idem. Op.cit.

A reforma educativa dos anos 90, no campo do ensino secundário – via geral –, marca também uma fase de grande expansão da rede física escolar. Se até 1990 contávamos com um número muito ínfimo de liceus, a partir desta reforma, pelas linhas fortes que a sustenta, entre as quais destacamos a preocupação de uma real democratização do ensino secundário, assiste-se a construção de muitas escolas secundárias gerais em todo o país. Hoje, o parque escolar do ensino secundário geral conta com 33 estabelecimentos de ensino.

Como se pode observar, a partir dos anos 90, há um aumento visível do número de alunos no ensino secundário liceal. A reforma educativa com todas as suas implicações nomeadamente no que se refere à aproximação das escolas secundárias à comunidade, contribui significativamente para este facto. Quanto a nós, a verdadeira democratização do ensino secundário aconteceu a partir deste marco muito importante na história da educação em Cabo Verde.

A reforma proporcionou também uma melhoria significativa do aproveitamento no ensino secundário. Assim segundo o Plano Estratégico para a Educação (2003:88), as taxas de transição entre o EBI e o 1º ciclo do Ensino Secundário era de 70 %; a de transição entre o 1º e o 2º ciclo era de 62% e em relação à transição entre o 2º e o 3º ciclo a taxa é de 65%. O mesmo documento perspectiva para 2010 uma melhoria significativa das referidas taxas passando para 85%, 75% e 70% respectivamente para a transição entre o EBI e o 1º ciclo do Ensino Secundário, entre 1º e o 2º ciclo e entre o 2 e o 3º ciclo.

A reforma impulsionou uma outra dinâmica no processo de formação dos professores do Ensino Secundário, tanto em quantidade como em qualidade. Com a referida reforma, a formação dos docentes continua a ser uma tarefa essencialmente da Escola de Formação dos Professores, transformada em Instituto Superior da Educação (ISE) a partir de 1995 através do Decreto-Lei n.º 54/90, de 2 de Outubro. Claro está que outros institutos superiores existentes no país vêm formando quadros que acabam por desempenhar as funções docentes sobretudo nas áreas das ciências exactas. Contudo, a instituição estatal com responsabilidade nesta matéria até o presente momento é o ISE.

Portanto, a reforma educativa dos anos 90 promoveu mudanças profundas a nível do sistema educativo cabo-verdiano: houve um aumento significativo da rede física escolar, os planos de

estudos foram reformulados, a formação docente mereceu uma outra atenção, os próprios objectivos e finalidades que regem o sistema educativo cabo-verdiano mudaram.

CAPÍTULO III

LICEU AMÍLCAR CABRAL: DUAS DÉCADAS A SERVIR CABO VERDE

O Concelho de Santa Catarina fica situado na parte central e litoral leste da ilha de Santiago. Tem uma extensão de 274 km² e, segundo o censo 2000, uma população de 49.829 habitantes, conferindo-lhe uma densidade populacional de 205 habitantes por km². A sua capital, a Cidade da Assomada, onde está sediada o *Liceu Amílcar Cabral*, encontra-se localizada a cerca de 44 km da Cidade da Praia, capital do País.

No trajecto da história de Cabo Verde, o Concelho de Santa Catarina tem desempenhado um papel cimeiro. De resto, a própria instauração da escravocracia encontrou em Santa Catarina condições favoráveis. As suas enormes planícies, os seus vales verdejantes permitiram o desenvolvimento da grande exploração agrícola, elemento estruturante da própria história de Cabo Verde.

No contexto de luta pela independência nacional, o concelho de Santa Catarina, assim como os demais do país, participou activamente.

É um concelho predominantemente rural onde a actividade principal é a agricultura e as actividades dela derivada. Conta também com uma elevada taxa da população emigrada que, assim como no resto do país, tem contribuído enormemente para o desenvolvimento do

concelho em termos económicos, sociais, urbanísticos e, claro está, em termos educativos apesar de não existirem estudos que nos demonstrem isso.

Tendo ainda em conta o Censo 2000, a situação da população residente perante a Actividade Económica está representada da seguinte forma:

Quadro V: População Residente Segundo a Situação Perante a Actividade Económica (Concelho de Santa Catarina)

Idade	Total	Empregado	Desempregado	Inactivo	NR
Total	33.748	17.043	1.946	14.559	200
9-14	7.647	275	68	7.298	6
15-24	8.924	4.415	924	3.551	34
25-44	9.678	7.991	741	895	51
45-64	4.035	2.858	186	962	29
65 +	3.464	1.504	27	1.853	80

Fonte: INE – Censo 2000

Da mesma forma, a repartição da população activa pelos sectores de actividades está configurada de seguinte forma, segundo o referido senso de 2000:

Quadro VI: Trabalhadores segundo as Principais Actividades Económicas (Concelho de Santa Catarina)

Sector	N.º de Trabalhadores
Agricultura, Silvicultura e Pecuária	6846
Comércio a grosso, a retalho, Hotéis e Restauração	Sem dados 2337
Construção	2.040

Fonte: INE – Censo 2000

O cenário educativo no concelho, segundo os dados do Primeiro Recenseamento Geral da População (1970) não era animador. Assim, o quadro e o gráfico seguintes espelham a situação em questão.

Quadro VII: População Residente de 6 e mais anos segundo a aptidão para ler e escrever:
Quadro comparativo – Cabo Verde/ Santiago/ Santa Catarina.

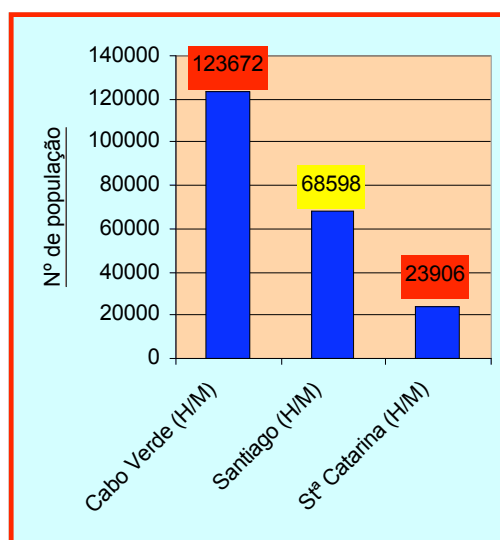
Grupos etários	População			Analfabetos		
	Cabo verde (H/M)	Santiago (H/M)	Stª Catarina (H/M)	Cabo Verde (H/M)	Santiago (H/M)	Stª Catarina (H/M)
6-9	36165	17590	5657	23304	12136	4604
10-14	40517	19753	6757	20059	11609	4303
15 - 19	30189	15031	4997	14940	8746	3088
20-24	15548	6416	1895	6846	3511	1133
25-29	11199	4900	1509	6319	3187	1124
30-34	13793	6692	2080	9014	4878	1673
35-39	13775	6356	1893	9493	4806	1581
40-44	11907	5704	1725	1999	4262	1411
45-49	7700	3339	1007	4853	2395	772
50-54	7489	3449	1016	4922	2579	807
55-59	8315	3974	1301	5811	3033	1050
60-64	8615	3985	1134	6060	3052	919
65-69	4782	1881	564	3491	1468	479

70+	881	3646	1154	6561	2936	962
Total	210875	102716	32689	123672	68598	23906

Fonte: 1º Recenseamento geral da População (1970), INE, Praia.

A partir do Quadro VIII, podemos ter a seguinte representação gráfica.

Gráfico II: População residente de 6 e mais anos segundo a aptidão para ler e escrever



Como se pode observar, é muito expressiva a taxa de analfabetismo em vários grupos etários no Concelho de Santa Catarina, no contexto temporal em análise.

No que se refere ao Ensino Secundário Geral, objecto da nossa investigação, o Concelho de Santa Catarina só passou a contar com o seu primeiro liceu a partir do ano lectivo de 1985/1986. Antes desta data, os estudantes que desejavam frequentar este nível de ensino teriam que se deslocar aos centros onde existia, nomeadamente à Cidade da Praia. Esta

situação impediu, obviamente, que muitos tivessem ingressados e concluídos o nível de ensino em questão.

1.1. A entrada em funcionamento do Liceu Amílcar Cabral e a possibilidade do Ensino Secundário no interior de Santiago

O Concelho de Santa Catarina, como o segundo maior concelho da Ilha de Santiago, desde muito cedo, reclamou a existência de uma escola secundária. O número de população que ele albergou (alberga), a sua localização geográfica em relação aos outros concelhos do interior da ilha, o espírito empreendedor da sua população, justificara a construção de uma escola secundária local.

A construção da referida escola secundária permitiu, sobretudo às camadas sociais menos favorecidas, a possibilidade de continuarem os seus estudos sem que para isso terem de se deslocar à cidade da Praia, único concelho da ilha que albergava uma escola secundária até alguns anos depois da independência.

Respondendo a esta necessidade, em 7 de Outubro de 1985, deu-se início às aulas do primeiro ano do Curso Geral dos liceus com 288 alunos distribuídos em 9 turmas de 32 alunos. As aulas funcionavam apenas no período de manhã, com nove professores.

Tendo em conta a já referida localização geográfica, uma significativa quantidade de alunos que frequentava o referido Estabelecimento de ensino provinha de outros concelhos do interior de Santiago. Sendo assim, a importância do *Liceu de Santa Catarina* era evidente.

O número de alunos aumentava ano após ano, sendo a massificação do ensino uma das suas razões.

Esta situação é sem dúvida mais acelerada depois da reforma educativa dos anos 90. A referida reforma possibilita *de facto* a democratização do Ensino Secundário (Liceal) na medida em que é acompanhada por uma crescente e significativa diminuição da taxa de reprovações no Ensino Básico Integrado, consequência da aproximação das estruturas escolares às

comunidades, da melhoria da qualificação didáctico-pedagógica dos docentes e, obviamente, da própria gestão educativa implantada.

Outrossim, o desaparecimento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário permite por outro lado, uma menor filtragem dos alunos que antes enfrentavam, por várias razões, grandes dificuldades para concluírem com sucessos esta fase do ensino.

Com tudo isso, assiste-se, a partir da década de 90, uma grande demanda do Ensino Secundário no interior de Santiago. O *Liceu de Santa Catarina*, nome pelo qual ficou conhecido desde a sua inauguração (1985/86) até o ano lectivo transacto (20005/06) onde passou a albergar o nome de *Liceu Amílcar Cabral*, dizíamos, o Liceu de Santa Catarina vem desempenhando um papel de destaque no contexto do Ensino Secundário em Cabo Verde. Basta ver que durante muitos anos, os alunos dos Concelhos de Santo Amaro, Santa Cruz, São Domingos e até de outras ilhas deslocavam-se ao *Liceu de Santa Catarina* para iniciarem os seus estudos secundários, quando não para concluírem o último ciclo do Ensino Secundário.

Ora, pensamos que não exageraremos se afirmarmos que esta situação de uma grande procura pelo Ensino Secundário no Concelho de Santa Catarina contribui para dar uma grande dinâmica ao concelho. Mesmo hoje, consideramos que um dos elementos que mais agita a vida social, cultural e até económica do Concelho de Santa Catarina e, particularmente, da sua capital, cidade da Assomada, tem a ver como seu enorme *mercado* educativo.

Quadro VIII: Distribuição dos efectivos de Alunos do Ensino Secundário (Liceal) entre 1989/90 e 1992/93

Escola Secundaria de Tarrafal	—	—	365	364
Escola Secundaria de Ribeira Grande	227	440	711	716
Liceu Ludgero Lima	1867	2041	2081	2244
	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Liceu de São Felipe	—	367	585	760
Escola Secundaria Olavo Moniz	443	507	504	572
Liceu Domingos Ramos	2139	2481	3093	3504
Liceu Achada Santo António	1183	1342	1176	1408
Liceu de Santa Catarina	1198	1509	1593	1517

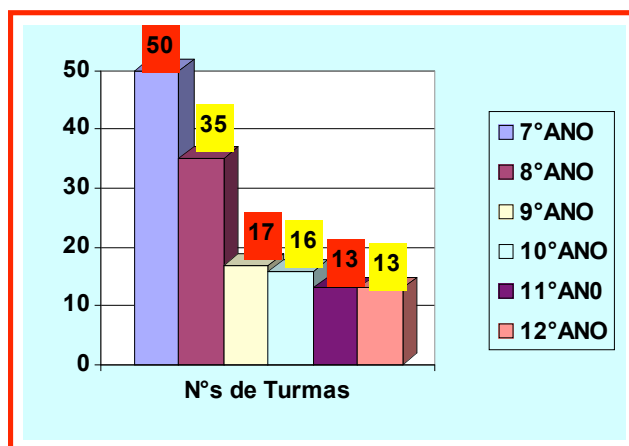
Fonte: Ministério da Educação e do Desporto, Gabinete de Estudos e Planeamento (Educação 89/90)

Ao contrário daquilo que se poderia prever, a construção de escolas secundárias noutros concelhos do interior de Santiago, a partir da década de 90, não contribuiu para um descongestionamento significativo do *Liceu de Santa Catarina*.

Acontece, sim, a diminuição do número de alunos dos outros concelhos no liceu de Santa Catarina. Contudo, o ritmo de crescimento da população de Santa Catarina tem sufocado bastante a referida escola.

No presente ano lectivo, de acordo com os dados fornecidos pela Direcção da Escola, portanto, ainda não publicados oficialmente, apontam-nos para um número de 4935 alunos, do 7º ao 12º ano (incluindo os anexos dos Picos e de Achada Falcão) divididos em 144 turmas; 202 professores; 30 ajudantes de serviços de auxiliares e 5 funcionários administrativos.

Gráfico III: Número de Turmas por Níveis de Ensino (Ano Lectivo 2006/2007)



Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

No presente ano lectivo, o *Liceu Amílcar Cabral* vem funcionando na sede original (que contempla 65 salas de aula em condições razoáveis), o anexo dos Picos, onde funcionou o antigo Ciclo Preparatório, actualmente escola primária. O anexo dos Picos já está a funcionar desde o ano lectivo 1998/1999. Alberga um total de 10 turmas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

O outro anexo, o de Achada Falcão, entrou em funcionamento no presente ano lectivo. Funciona apenas com o Primeiro ano do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, sendo 4 turmas de manhã e 4 à tarde.

Prevê-se que, num curto período de tempo, os referidos anexos poderão vir a funcionar como escolas autónomas visto que as obras de construção das referidas escolas já se encontram em andamentos. A concretização desta situação contribuirá para um certo descongestionamento do *Liceu Amílcar Cabral*, melhorando as condições do processo ensino-aprendizagem.

O património físico do *Liceu Amílcar Cabral* (não inclui os anexos dos Picos e de Cruz Grande) congrega os seguintes espaços, para além das já referidas salas de aulas.

Quadro IX: Outros espaços (Não inclui os anexos dos Picos e de Cruz Grande)

Espaços Específicos	Quantidade	Qualidade	Estado dos Equipamentos
Direcção	5	Razoável	Razoável
Secretaria	1	Razoável	Razoável
Biblioteca	1	Razoável	Razoável
Sala de Professores	2	Razoável	Razoável
Laboratório	1	Razoável	Razoável
Oficinas	1	Razoável	Razoável
Sala de Informática	2	Razoável	Razoável
Sala de Associação de	1	Razoável	Razoável

alunos			
Reprografia	1	Razoável	Razoável
Armazém/Dispensa	1	Razoável	Razoável
Cantina	1	Razoável	Razoável
Papelaria	1	Razoável	Razoável
Cozinha	1	Razoável	Razoável
Sanitários	14	Razoável	Razoável
Placa desportiva	1	Razoável	Razoável
Outros espaços	15	Razoável	

Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

Genericamente, o património físico do *Liceu Amílcar Cabral* encontra-se em condições razoáveis. Sublinha-se que alguns espaços necessitam de reparações. Pois, passados 20 anos sobre a sua construção, a referida escola nunca sofreu uma reparação de fundo.

Entretanto, os dados numéricos apresentados anteriormente contribuem para que o agora denominado *Liceu Amílcar Cabral* reforce a sua posição enquanto maior estabelecimento de Ensino Secundário do país.

1.2. O ambiente pedagógico do *Liceu Amilcar Cabral*

Seguindo de perto as interpelações levadas a cabo na parte relativa à concepção teórica da presente investigação, sublinhamos mais uma vez aqui, que contextualizamos a nossa análise da qualificação pedagógica docente e a sua repercussão na qualidade do processo de ensino – aprendizagem num quadro em que a prática educativa, direccionada sobretudo pela promoção da aprendizagem, realiza-se de uma forma consciente, pois, é na reflexão sobre a prática que, quanto a nós, reside as chaves para a compreensão do processo educativo.

Assim, ao falarmos do ambiente pedagógico do *Liceu Amílcar Cabral*, estamos mais uma vez a demonstrar que a prática educativa, o ensino, a aprendizagem devem constituir o reflexo do meio envolvente. Concomitantemente, acreditamos também que a concretização de um processo de aprendizagem de qualidade depende em grande parte do ambiente pedagógico de um determinado ambiente escolar.

Falar do ambiente pedagógico do *Liceu Amílcar Cabral* é, quanto a nós, analisar as actividades de cariz pedagógico que são realizadas na escola, paralelamente com o funcionamento normal das aulas.

Das análises realizadas, ao quotidiano pedagógico do *Liceu Amílcar Cabral*, às Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico e mesmo aos Planos de Actividades da Subdirecção Pedagógica (dos últimos dois anos, sobretudo), às informações recolhidas no questionário no item sobre as funções das reuniões das Reuniões de Coordenação, podemos concluir que as actividades pedagógicas são ténues. Elas resumem-se essencialmente em assistências às aulas, realização de palestras e conferências pontuais.

Portanto, a vida pedagógica do *Liceu Amílcar Cabral* resume-se ao funcionamento normal das aulas. Não há, sublinhamos, um ambiente pedagógico produtivo, entendendo este como uma aposta permanente e contínua na inovação e aperfeiçoamentos pedagógicos. Aliás o questionário aplicado ajuda-nos a tirar esta conclusão. Por exemplo, há uma quantidade significativa de docentes inqueridos que afirmam que geralmente não utilizam um leque muito pertinente e motivador dos recursos pedagógicos como o vídeo projector, o televisor e o retroprojector.

No liceu Amílcar Cabral não existe um projecto educativo. Não há um programa de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagens, institucionalizado.

A escola não tem um boletim informativo institucionalizado. Não existe programas de coordenação interdisciplinar. A sala de informática é pouco utilizada para fins lectivos para além das aulas de informática. Há mesmo uma notável quantidade de docentes que afirmam que o recurso informático, portanto os computadores, não se enquadram nas actividades lectivas das suas disciplinas.

Porém, no presente ano lectivo foi criada uma Equipa Pedagógica constituída pelo subdirector pedagógico da escola, pelos coordenadores e outros professores cujo objectivo fundamental é promover um acompanhamento pedagógico dos docentes.

No *Liceu Amílcar Cabral* não tem surgido situações de violências de grandes proporções. A amostra estudada caracteriza o ambiente educativo do liceu como positivo (80% dos inquiridos considera o ambiente educativo do LAC como agradável). Destacam também que o desempenho dos seus grupos disciplinares é “Bom” (a volta de 75%) mas não escondem o desejo de mudanças. Cerca de 80% dos inquiridos desejam mudanças nos grupos disciplinares nos aspectos como o espaço de coordenação, a metodologia de trabalho e ainda o respeito pela assiduidade e pontualidade. Relativamente ao desempenho da Subdirecção Pedagógica nos últimos dois anos, avaliam de “Bom”.

Ainda, no quadro do ambiente pedagógico do LAC, segundo a amostra estudada, os materiais didácticos existentes na biblioteca têm pouca qualidade (cerca de 50% dos inquiridos) sendo que a situação mais agravante é o caso da Disciplina de Matemática.

1.3. O *Liceu Amílcar Cabral* no quadro da comunidade santacatarinense

Dando seguimento a um quadro teórico que analisa a educação, ou seja, a aprendizagem numa vertente prática, onde as competências, isto é, o saber fazer, a capacidade de resoluções das situações são eixos fundamentais deste novo paradigma educativo, consideramos ser de todo muito importante analisarmos, em algumas linhas, o papel do liceu Amílcar Cabral no contexto do concelho de Santa Catarina.

Esta análise, mesmo que em poucas linhas, não se vai guiar pelos questionamentos sobre o papel do liceu no desenvolvimento do concelho na perspectiva de equacionar os números de quadros formados e as suas envolências no mercado de trabalho o que com certeza seria numa lógica quantitativa.

Orienta sim, por preocupações em questionar sobre as contribuições da referida estrutura educativa na promoção de um desenvolvimento comunitário que conta com a participação activa dos seus alunos que desta forma, conseguem pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Portanto, a nossa preocupação maior é, sem dúvida, averiguar as pontes de conexão existentes entre a estrutura educativa em questão e o meio envolvente.

Pensamos ser esta a preocupação prioritária que hoje as escolas devem ter. Aproximar-se do meio envolvente e, de uma forma participativa contribuir para o desenvolvimento da própria comunidade.

Neste quadro, pensamos com Caride e Vargas (2002: 26) que a participação:

(...) es un deber del desarrollo, ya que sin una efectiva democratización de las sociedades es impensable transformar y mejorar la realidad. La promoción de la participación supone la creación de espacios democráticos de expresión, interacción y decisión a nivel político, social, económico y cultural. Además de favorecer la redistribución y extensión del poder de decisión hacia las comunidades locales, implicando a todos

os ciudadanos, la participación es un factor clave para la integración y cohesión social.⁷³

A educação, entendida de uma forma mais ampla possível tem um papel fundamental neste processo.

É através dela que os comunitários capacitados para perceberem os problemas que os rodeiam e, desta forma conceber planos concretos que visem a resolução dos mesmos, conseguindo assim uma melhor qualidade de vida para todos. Pensamos que as estruturas educativas têm um papel muito importante neste contexto.

As estruturas educativas devem promover a criação de redes de reflexão sobre as questões comunitárias e, por conseguinte, capacitá-los socialmente para uma intervenção inteligente, assente no princípio da sustentabilidade. Isto é, a educação cria capital social, condição fundamental para intervenções sociais inteligentes.

Uma comunidade com um capital social elevado, consegue resolver os seus problemas de uma forma reflexiva e com preocupações futuras, analisando o meio envolvente sempre como pertencente a todos os seres vivos e que, deste modo, deve ser preservado.

A escola, no contexto de desenvolvimento comunitário, deve converter-se num espaço de democratização e participação da comunidade e de ponto de contacto dos sectores populares com o Estado.

Portanto, defendemos que o liceu Amílcar Cabral deve desenvolver melhor os espaços de reflexão comunitária. Deve promover a cidadania, dinamizar a vida cultural do concelho. Para isso é preciso tornar activa as associações dos pais e ou encarregados da educação. Deve liderar a criação de associações juvenis. Valorizar os meios referenciais dos alunos.

⁷³ CARIDE J., A. y VARGAS, G. (2002). *La Educación como desarrollo: Una visión estratégica y humanista*. Panorama, Dialogos, nº 31-32, Vol. 3.

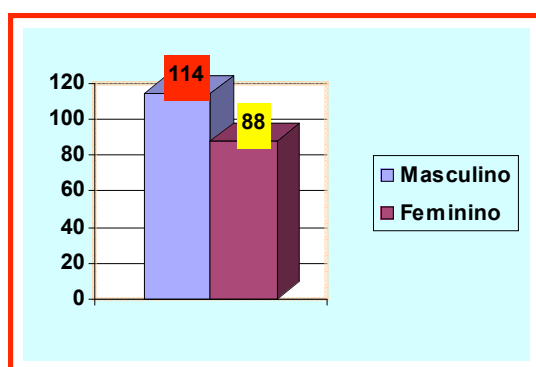
1.4. Breve análise ao corpo docente do Liceu Amílcar Cabral

O corpo docente do *Liceu Amílcar Cabral* é notavelmente heterogéneo. Esta heterogeneidade pode ser observada em vários aspectos como: a representação por sexo; o nível de formação e mesmo em termos de anos de serviço.

O referido corpo docente é constituído na sua totalidade por 202 efectivos. Sublinha-se também que há uma grande mobilidade dos docentes.

Em termos de representação dos efectivos por sexo, nota-se a supremacia do sexo masculino, como se pode ver no gráfico seguinte:

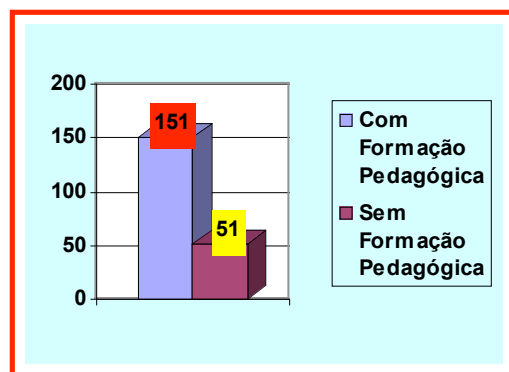
Gráfico IV: Docentes do *Liceu Amílcar Cabral* por sexo



Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

Se no início da sua entrada em funcionamento, havia, assim como em outras escolas do país, um número muito elevado de docentes sem formação pedagógica, agora verifica-se uma melhoria significativa a este nível. Portanto, a grande maioria dos docentes do LAC tem a formação pedagógica para a docência, como se pode ver no gráfico seguinte.

Gráfico V: Docentes do *Liceu Amílcar Cabral* tendo em conta a formação pedagógica



Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

O gráfico anterior mostra-nos que a maioria dos docentes do LAC tem a formação pedagógica, o que garante, à partida, melhores condições para a efectivação da prática educativa.

Por outro lado, existe também uma grande dinâmica de formação por parte dos mesmos docentes, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro X: Habilitações Literárias dos Docentes do *Liceu Amílcar Cabral*

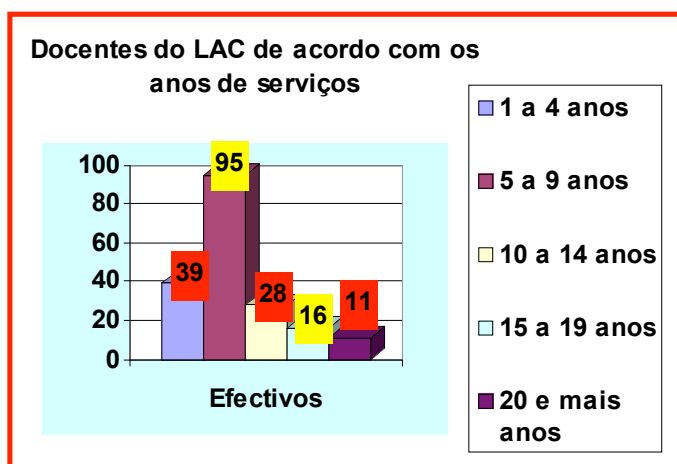
Habilitações Literárias	Efectivos
Mestrado/ Pós Graduação	3
Licenciatura	68
Curso Superior sem Licenciatura	52
Frequência do Curso Superior	61
Curso Médio	7
12º Ano/ Ano Zero	10
Habilitações Literárias Inferiores ao 12º ano/Ano Zero	1
Total	202

Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

A partir deste quadro, pode-se concluir que o pessoal docente do LAC, na sua maioria, tem a formação mínima requerida para a leccionação. Nota-se uma diminuição significativa dos docentes com 12º ano/ Ano Zero.

Ainda, convém sublinhar que, de acordo com os dados recolhidos, a maior parte dos docentes do LAC conta com mais de cinco anos de serviços, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico VI: Docentes do *Liceu Amílcar Cabral* de acordo com os anos de serviços



Fonte: Direcção do *Liceu Amílcar Cabral*

É neste quadro apresentado que realizamos o nosso estudo, através da aplicação do questionário à amostra seleccionada, como ficou explanado na parte deste trabalho referente aos aspectos metodológicos.

1.5. As competências pedagógicas dos docentes do Liceu Amílcar Cabral e a qualidade do processo ensino-aprendizagem

A análise das competências pedagógicas dos docentes do LAC e a sua consequente influência na qualidade do processo ensino-aprendizagem, objecto maior da nossa investigação, será realizada com base nos resultados do questionário aplicado mediante o prosseguimento explanado na parte referente aos aspectos metodológicos do presente trabalho.

Assim, levando em conta que a aplicação do questionário permitiu-nos angariar um manancial imenso e pertinente de dados que, de resto, por limitações óbvias que um trabalho com características de um TIT nos impõe, optamos por seleccionar as variáveis que, quanto a nós, são mais pertinentes para podermos interpelar e reflectir sobre o assunto em questão.

Portanto, dos dados recolhidos através dos questionários, enfatizaremos os que nos permitem seguir as seguintes linhas de análise:

- (i) As razões que determinaram a escolha das instituições formadoras frequentadas pelos nossos inquiridos e a sua relação com a satisfação da formação recebida. Calculamos que esta linha de análise permite-nos entender o grau de empenho/ desempenho dos docentes na sua actividade e, nesta prática, naturalmente as suas competências pedagógicas;
- (ii) A avaliação pedagógica que os nossos inquiridos fazem relativamente aos seus professores das instituições formadoras que frequentaram com a análise que fazem das competências que os mesmos (os inquiridos) adquiriram durante a formação inicial;
- (iii) A importância dada pelos inquiridos aos vários elementos apresentados no questionário e que se inserem nas novas perspectivas educacionais: construtivismo, aprendizagem por competências, aprendizagem cooperativa, avaliação diferenciada, entre outros aspectos;
- (iv) Os elementos que, segundo os inquiridos, caracterizam um professor pedagogicamente competente e relacionar com as competências que afirmaram adquirirem durante a formação;
- (v) Factores que determinam o sucesso do processo ensino-aprendizagem relacionando com as competências e outros elementos que, no contexto educativo, influenciam para o mesmo fim;

(vi) Interpretação, à luz da fundamentação teórica, das definições dadas pelos inquiridos sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem;

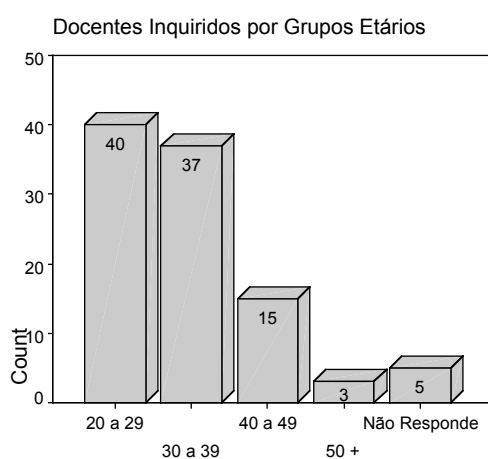
(vii) Qualidade do ensino secundário cabo-verdiano.

A partir dos enfoques sublinhados atrás, passaremos a analisar então as competências pedagógicas dos docentes do LAC e a sua relação no processo ensino-aprendizagem.

A análise das competências pedagógicas e a sua relação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem passa primeiramente por uma breve caracterização dos docentes integrantes na amostra estudada.

Começando pela caracterização etária da amostra estudada, devemos dizer que a maioria dos docentes inquiridos encontra-se na faixa etária de 20 a 29 anos de idade, como, de resto nos ilustra o gráfico VII. Esta situação leva-nos a concluir que o LAC tem uma percentagem muito expressiva de docentes que se encontram no início da actividade docente. O gráfico anterior (gráfico VI) corrobora da mesma opinião.

Gráfico VII: Docentes Inquiridos por Grupos etários



Fonte: LAC, 2007

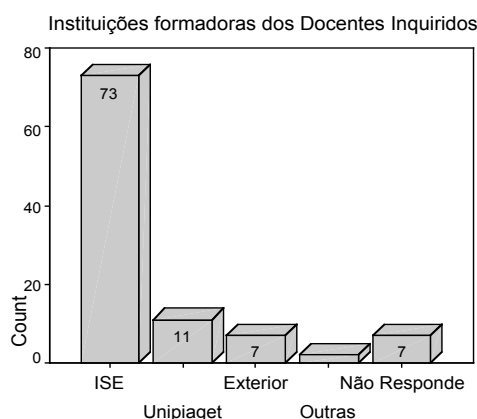
Na nossa perspectiva, este facto pode levantar algumas interpelações importantes. A primeira refere-se ao facto de, numa linha de pensamento tradicional, considerar que os docentes do LAC não têm experiências significativas de docências, entendendo a experiência como anos de trabalho.

Uma outra interpelação, que consideramos ser pertinente, está relacionada com o fato de, podermos considerar que, tendo um corpo docente relativamente jovem, existe uma outra atitude em relação ao trabalho, às mudanças e à própria actividade docente visto que são pessoas formadas a partir de novos modelos educacionais.

Pensamos ainda que esta situação demonstra que no LAC, existe uma grande mobilidade do pessoal docente. Isto é, a escola não conta com um quadro privativo fixo expressivo.

Relativamente às instituições formadoras por onde passaram os nossos inquiridos pode-se ver, a partir do gráfico, que a maioria fez a sua formação no actual Instituto Superior da Educação (ISE). Ainda, há um número razoável que se formou na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Gráfico VIII: Instituições formadoras dos Docentes Inquiridos



Fonte: LAC, 2007

No que se refere ao início das actividades docentes no LAC, o gráfico infra, demonstra que a grande maioria iniciou a partir do ano 2000 o que, mais uma vez, ilustra os poucos anos de serviços dos nossos inquiridos no LAC.

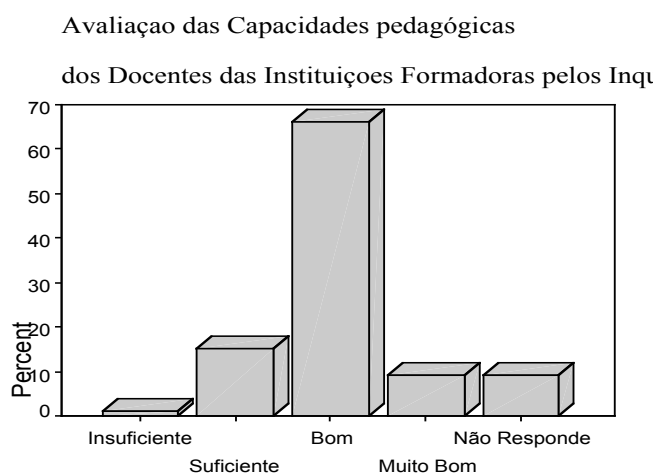
Gráfico IX: Ano de início da actividade docente no *Liceu Amílcar Cabral*



Fonte: LAC, 2007

Os nossos inquiridos consideram que a capacidade pedagógica dos docentes das instituições formadoras que frequentaram é, genericamente, “Bom”, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico X: Avaliação das capacidades pedagógicas dos docentes das Instituições formadoras frequentadas pelos Inquiridos



Fonte: LAC, 2007

Contudo, questionados sobre os vários elementos que caracterizam o ambiente pedagógico criado pelos seus docentes nas Instituições de formação que frequentaram, apresentaram os resultados contidos no quadro descritivo em baixo.

Quadro XI: Elementos caracterizadores do Ambiente Pedagógico criado pelos docentes das Instituições formadoras

p		b		a			
		N	M				
R e s p o n s a b i l i z a ç ã o d o s a l u n o s c o m t r a b a l h o s d e g r u p o s		0	2	6	9	9	6
	e	0	2	6	3		
		0	1	6	3		
		0	2	6	3		
		0	1	6	6	4	9
		0	1	6	3		
		0	1	6	3	9	8
		0	1	6	2		
		0	1	6	6	6	2
		9	1	6	6		
		0	1	6	2	2	4
		0	1	6	3	6	1
		9		6	6		

O quadro descritivo em cima demonstra-nos então como era o desempenho dos docentes das instituições formadoras da amostra estudada em relação a determinados elementos imbricados num contexto pedagógico. Para o seu preenchimento, foi pedido à amostra estudada que pontuasse os vários elementos numa escala de 1 a 5, sendo 1 – Não Satisfaz; 2- Satisfaz Pouco; 3- Satisfaz; 4 – Satisfaz Bem e 5- Muito Bom. Na categorização dos dados no software SPSS, acrescentou-se o “6” que corresponde à identificação dos inquiridos que não responderam.

Através da coluna da média, vê-se que o elemento que consegue a maior cotação entre os docentes da amostra estudada (3,99, o que corresponde a Satisfaz Bem) é o que se refere à “Responsabilização dos alunos com trabalhos de grupos”. Portanto, os nossos inquiridos acham que a componente pedagógica mais satisfatoriamente desenvolvida pelos seus docentes das instituições de formação por que passaram é a referida atrás.

No mesmo quadro podemos realçar ainda a “Identificação dos objectivos dos conteúdos”; o “Envolvimento dos alunos na construção da aula” e ainda a “ Orientação dos processos de aprendizagem”.

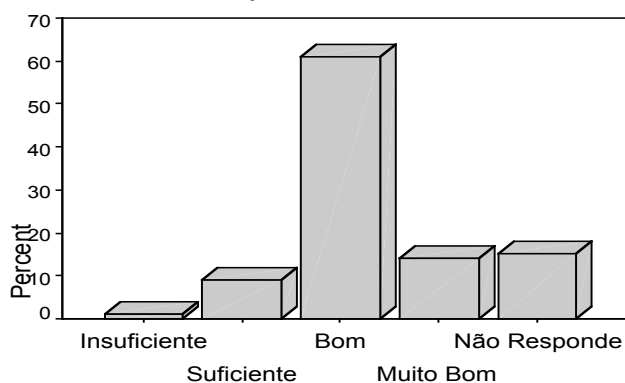
Por outro lado, de entre os elementos onde se pode notar um desempenho suficiente dos já referidos docentes, destacamos os seguintes: o “ Atendimento aos ritmos individuais da aprendizagem”, a “ Aprendizagem com base em problemas”, o “Uso das técnicas de aprendizagem cooperativa”, a “Motivação dos alunos”, entre outros.

Convém pois questionar sobre a importância desses elementos menos pontuados para concretização de um processo de formação docente inicial capaz de proporcionar aos formandos a aquisição de competências pedagógicas imprescindíveis para um desempenho de qualidade.

A amostra em estudo, considera de “Bom” as competências pedagógicas desenvolvidas por eles durante a formação inicial como, de resto, se pode constatar no Gráfico XI. Do mesmo gráfico, podemos ainda sublinhar que a percentagem da coluna “Muito Bom” é mais alta relativamente à avaliação que a referida amostra faz da dimensão pedagógica dos seus docentes das instituições de formação por que passaram. Aliás, há um número muito razoável de casos estudados que considera que o desempenho pedagógico dos seus docentes durante a formação foi suficiente até insuficiente enquanto que avaliam de “Bom” as competências pedagógicas que eles adquiriram durante a formação. Esta situação conduziu-nos a levantar a seguinte questão: como se justifica que os nossos inquiridos tenham adquirido uma formação pedagógica de “Bom” e “Muito Bom” se os mesmos classificam de “Suficiente” e até “Insuficiente” o desempenho pedagógico dos seus docentes?

Gráfico XI: Avaliação da Dimensão Pedagógica recebida pelos Inquiridos durante a formação

Avaliação da dimensão Pedagógica recebida pelos Ir durante a formação



Fonte: LAC, 2007

O quadro descritivo a seguir ilustra-nos melhor a situação em termos dos vários elementos integrantes da dimensão pedagógica desenvolvida pela amostra estudada durante a formação.

Quadro XII: Quadro descritivo sobre a avaliação dos vários elementos integrantes da dimensão pedagógica desenvolvidos pelos Inquiridos durante a formação.

S t e t c d f m i i o ã									
	N								
1	0	1	5	3	3	5	5		
2	0	1	5	3	3	5	5		5
3	0	1	5	3	3	5	5		
4	0	1	5	3	3	5	5		
5	0	1	5	3	3	5	5		
6	0	1	5	3	3	5	5		
7	9	2	5	3	3	5	5		
8	9	1	5	0	3	5	5		
9	0	1	5	0	3	5	5		
10	0	1	5	0	3	5	5		
11	0	1	5	0	3	5	5		
12	0	1	5	0	3	5	5	9	8
13	0	1	5	0	3	5	5	0	3
14	0	1	5	0	3	5	5		
15	0	1	5	0	3	5	5	9	0
16	0	1	5	0	3	5	5	5	9
17	0	1	5	0	3	5	5		
18	9								

No quadro descritivo em cima podemos observar a avaliação que a amostra em estudo faz dos vários elementos integrantes da componente pedagógica desenvolvida durante a formação inicial. Para o seu preenchimento, foi pedido aos inquiridos que pontuassem os vários

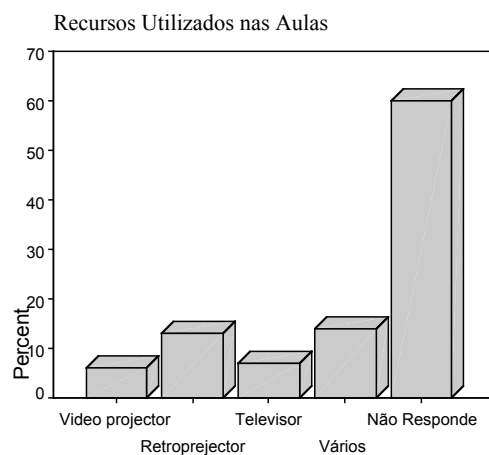
elementos presentes no quadro, numa escala de 1 a 4, sendo 1 – Insuficiente; 2- Suficiente; 3- Bom; 4 – Muito Bom. No processo de categorização dos dados no software SPSS, acrescentou-se o “5” que corresponde à identificação dos inquiridos que não responderam.

A partir do **Quadro XIII**, podemos ver que a amostra em estudo considera como as quatro principais competências pedagógicas desenvolvidas durante a formação as seguintes: a capacidade de “Contextualização dos Conhecimentos”, a capacidade de “Envolvimento dos Alunos na Aprendizagem”, a “Promoção de um Bom Ambiente de Relacionamento Interpessoal” e a capacidade de “Elaboração dos Testes de Avaliação”.

Comparando o quadro em análise com o quadro anterior (relativo à avaliação que a amostra estudada faz das competências pedagógicas dos docentes das Instituições de Formação pelas quais passaram), podemos facilmente constatar que há uma diferença entre aquilo que a amostra afirma ter sido as componentes pedagógicas evidenciadas pelos seus docentes durante a formação e as competências pedagógicas que os mesmos adquiriram durante a formação. Portanto, as competências pedagógicas evidenciadas pelos docentes das Instituições de Formação pelas quais passaram os elementos da amostra em estudo não coincidem com as competências pedagógicas adquiridas pela mesma amostra. A comparação das médias dos vários elementos afins dos dois quadros permite-nos ver o desencontro.

No quadro da amostra estudada, nota-se que a utilização dos recursos audiovisuais no LAC é inexpressiva, como se pode observar no seguinte gráfico.

Gráfico XII: Recursos Didáticos utilizados pelos Inquiridos nas aulas

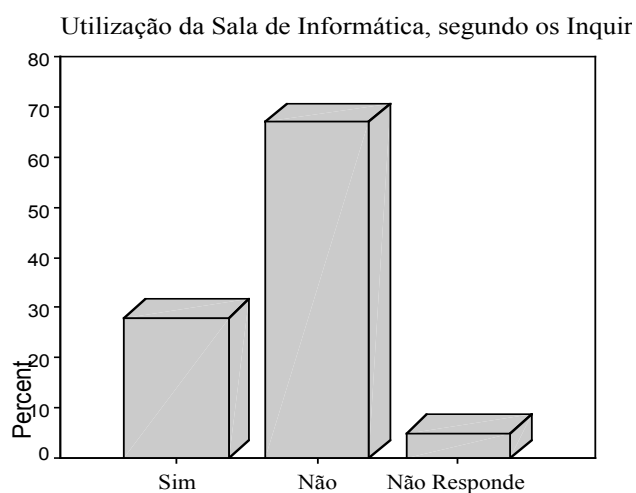


Fonte: LAC, 2007

Do gráfico atrás sobressai obviamente a elevada percentagem dos inquiridos que não responderam a questão.

Relativamente à utilização da Sala de Informática da escola para os fins pedagógicos, constatamos que a grande maioria não a usa, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico XIII: Utilização da Sala de Informática segundo os Inquiridos



Fonte: LAC, 2007

São várias as razões apontadas para a não utilização da sala de informática. Destaca-se o facto da sala estar sempre ocupada, a não programação da sala de informática enquanto um recurso, a dificuldade de manuseamento dos equipamentos informáticos para os alunos e alguns docentes e ainda há um razoável numero de docentes que afirma que este recurso não é útil para a sua disciplina.

Na mesma linha, os nossos inquiridos afirmam que usam muitas vezes a Internet para vários fins, onde estão incluídos o envio de mensagens, a busca dos materiais didácticos e outras experiências pedagógicas.

Questionados sobre o perfil do professor pedagogicamente competente onde teriam que pontuar os itens segundo a sua importância (de 1 a 9: portanto, a pontuação 1 corresponde ao elemento fundamental no quadro de um professor pedagogicamente competente e a pontuação 9, a que não tem nenhuma importância), os resultados obtidos da amostra estudada dizem que os elementos mais importantes são os seguintes:

- (i) Utiliza estratégias diversas no desenvolvimento das aprendizagens;
- (ii) Aposta fortemente na inovação pedagógica;
- (iii) Promove boas relações interpessoais na sala de aula e fora dela;
- (iv) Gere os programas disciplinares de acordo com as características do grupo turma;
- (v) Envolve-se nos trabalhos da comunidade educativa.

Por outro lado, os itens que foram considerados como menos importantes no contexto do perfil de um professor pedagogicamente competente são os seguintes:

- (i) O envolvimento dos docentes nos trabalhos da comunidade educativa;
- (ii) A coordenação (por um determinado docente) do seu trabalho com outros docentes;

(iii) O uso da estratégia da aprendizagem cooperativa.

Esses dados podem ser confirmados no quadro seguinte.

Quadro XIII: Quadro Descritivo sobre o Perfil de um Professor pedagogicamente competente, segundo os Inquiridos.

a

	N	M	u	h		
U s e	0	1	9	4	8	1
A a	0	1	9	5	4	2
M P	0	1	9			7
4 b	9	1	0		9 4	6 0
6 d	0	1	9		2	8
8 e	0	1	9		8	
U p	0	2	9	5	2	9
6 s a	0	1	9		2	2
8 d n	0	1	9		8	2
8	9					

Para a análise dos factores que influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem, seguimos a mesma estrutura de pontuação referida no item sobre os professores pedagogicamente competentes.

Quadro XIV: Quadro Descritivo relativo aos factores que influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem, segundo os Inquiridos.

Fatores que influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem								
	N							
Motivação do aluno	0	1	9	9	9	0		
Capacidade científica e pedagógica do professor	0	1	9	3		4		4
Empenho/ desempenho dos alunos	0	1	9	0		0		0
Disponibilidade de bom material didático na escola	0	1	9	7		4	0	6
Apoio pedagógico aos docentes necessitados	0	1	9	8		4		6
	0	2	9	0	0	4		7
	0	2	9	6		9		8
	0	1	9	2		2		2
	0	1	9	0	0	2		0
	0							

a L

Como se pode observar, os factores que, segundo a amostra estudada determinam o sucesso do processo ensino-aprendizagem são os seguintes:

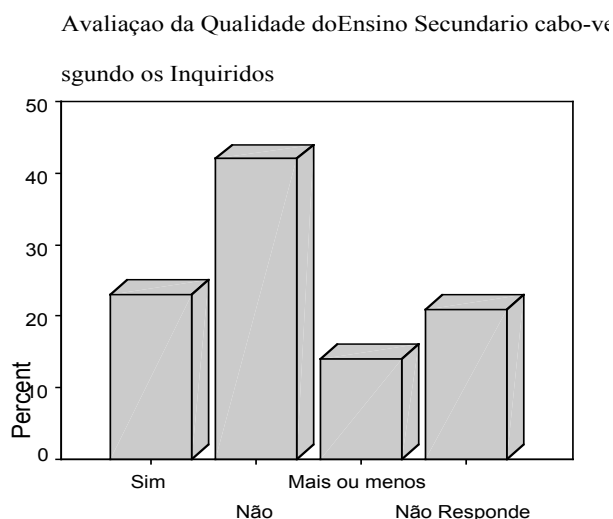
- (i) 1º - A Motivação do aluno;
- (ii) 2º - A Capacidade científica e pedagógica do professor;
- (iii) 3º - O empenho/ desempenho dos alunos;
- (iv) 4º - Disponibilidade de bom material didático na escola;
- (v) 5º - Apoio pedagógico aos docentes necessitados.

A mesma amostra considera como factores de menor influência no sucesso do processo ensino-aprendizagem os elementos como: a “ Abertura da escola ao mundo exterior”, a “Avaliação formativa” e a “Qualidade de gestão da escola”.

A amostra estudada apresenta-nos um leque muito diversificado do “conceito” de qualidade do ensino. A maioria pensa que um ensino de qualidade é quando consegue capacitar o aluno para a integração no mercado de trabalho e comunidade (cerca de 20%). Uma percentagem razoável entende que o ensino de qualidade quando há sintonia entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Ainda há aqueles que concebem o ensino de qualidade quando o mesmo está centrado no aluno.

Para uma percentagem muito significativa dos inquiridos, o Ensino Secundário cabo-verdiano não tem qualidade como, de resto, se pode observar no seguinte gráfico.

Gráfico XIV: Avaliação da qualidade do Ensino Secundário cabo-verdiano



Fonte: LAC, 2007

Com base nos resultados obtidos através do questionário aplicado, realizar uma análise do binómio “capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino – aprendizagem”

transforma-se num exercício que requer uma grande perícia analítica. Portanto, o objectivo fundamental da nossa investigação exige uma atenção muito minuciosa aos resultados obtidos.

Contudo, pensamos que uma abordagem comparativa dos Quadros XII, XIII, XIV e XV, permite-nos conhecer um conjunto de resultados muito importantes para compreendermos o assunto em questão.

Como já tivemos a oportunidade de apresentar, os nossos inquiridos consideram, maioritariamente, que o desempenho pedagógico dos docentes das Instituições de formação pelas quais passaram era de “Bom”. Da mesma forma, consideram também que durante a formação os mesmos desenvolveram uma capacidade pedagógica avaliada também de “Bom”.

Portanto, estas duas condições garantem, à partida, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade? As avaliações de “Bom” apresentadas em ambos os casos incluem o desenvolvimento das competências fundamentais para um desempenho pedagógico de qualidade num contexto educativo de mudanças?

Pensamos que a qualidade do processo ensino – aprendizagem depende indubitavelmente da qualificação pedagógica. Aliás, isto não é novidade para ninguém. Com efeito, pensamos também que esta qualificação pedagógica deve ser continuamente repensada, desenvolvida e inovada.

Relativamente ao LAC, os dados recolhidos da nossa amostra em vários itens do questionário aplicado demonstram-nos que as competências pedagógicas de que diz ser possuidora não garantem um processo de aprendizagem de qualidade, neste novo contexto educativo em que vivemos, se não vejamos:

(i) Das pontuações atribuídas aos vários itens apresentados no quadro relativo aos elementos integrantes da dimensão pedagógica desenvolvida pelos inquiridos, nota-se que há elementos estruturantes dos contextos pedagógicos que não mereceram grande apreciação. Referimo-nos, por exemplo, à utilização dos jogos didácticos na sala de aula; à criação de contextos de aprendizagem multidisciplinar e mesmo à utilização das Novas Tecnologias e Informação e Comunicação;

(ii) Ainda relativamente ao mesmo assunto, nota-se que alguns dos elementos que mereceram uma maior pontuação não promovem a centralização da aprendizagem em problemas e, por conseguinte em desenvolvimento de competências.

(iii) Por outro lado, comparando as competências pedagógicas mais desenvolvidas durante a fase de formação inicial por parte dos nossos inquiridos com o perfil que os mesmos traçam de um professor pedagogicamente competente, não há grandes correlações. Isto é, as competências que os nossos inquiridos dizem ter desenvolvido durante a formação inicial não correspondem extensivamente às competências que, segundo eles, caracterizam o perfil de um professor pedagogicamente competente.

(iv) Ainda, nota-se que, dos factores que segundo os nossos inquiridos, influenciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem, há um afastamento evidente dos docentes. Isto é, dos vários factores apresentados, os que conseguiram a pontuação mais satisfatória dependem sobretudo do aluno e da escola. Portanto, externo ao pessoal docente.

Por tudo isso, pensamos ser útil sublinhar mais uma vez que não é ter uma preparação pedagógica o garante da qualidade do processo ensino-aprendizagem. É preciso pensar sobre o tipo de formação pedagógica.

CONCLUSÕES

A realização do presente estudo permitiu-nos chegar às seguintes conclusões, que doravante passamos a apresentar:

1. A educação para todos não pode ser analisada somente na perspectiva de todos terem acesso à frequência escolar. É preciso, pois, criar condições para que os que acedam à educação tenham oportunidades de desenvolver as suas capacidades, de construir os seus planos de vida, isto é, de atingirem o sucesso. As escolas de hoje devem estar erigidas sobre o princípio de valorização das diversidades. Uma valorização que extravase a simples lógica de reconhecimento passivo dos “diferentes”, mas sim uma valorização activa, isto é, que crie e desenvolva contextos de aprendizagem adequados à diversidade existente no contexto escolar, contribuindo para o pleno envolvimento e desenvolvimento individual. O direito de todos à educação deve levar em conta o acesso, o processo e os resultados.

Em Cabo Verde, o desígnio da educação para todos tem orientado os mais recentes discursos e preocupações produzidos no sector da educação. O Plano Nacional da Educação para todos é disso um exemplo. Na mesma linha, a educação inclusiva tem sido discutida no meio dos decisores da educação e mesmo da sociedade civil. É preciso contudo conhecermos o percurso da nossa educação bem como consciencializarmo-nos das nossas prioridades e dificuldades.

2. A investigação levada a cabo permitiu-nos concluir que qualquer reforma educativa deve partir do conhecimento da própria realidade educativa. A Educação como um subsistema da sociedade deve ser entendida como um todo. É preciso identificar e analisar as relações existentes entre as várias partes do todo social onde o homem e o seu desenvolvimento integral devem estar sempre no centro. Portanto, uma reforma educativa não pode surgir sem o necessário conhecimento do seu próprio percurso. Ela deve nascer de uma base social concreta para a qual se destina.

Em Cabo Verde, a reforma educativa dos anos 90 foi planeada, a nosso ver, com um grau muito satisfatório de cuidado. Basta ver que, como frisámos ao longo do capítulo referente a esta questão, vários estudos foram realizados para o mesmo fim. Contudo, mesmo assim pensamos que a referida reforma não conseguiu, por várias razões, edificar um sistema

educativo que, a todo os níveis, estivesse em condições de responder as reais necessidades do país.

Neste momento, assiste-se a uma revisão curricular cujo seu principal objectivo é a adaptação dos currículos dos vários níveis de ensino ao contexto em que o país se encontra. Sendo a sociedade dinâmica, o sistema de educação deve seguir esta dinâmica bem como também prevê-la.

3. A qualidade da educação é um conceito multidimensional. É preciso levar em conta que, por detrás do conceito “qualidade educativa”, existe um conceito de escola, um conceito de avaliação educativa, um conceito de formação docente e do pessoal da gestão escolar, de currículo, de comunidade, de encarregados de educação, etc. A qualidade da educação não deve ser nunca resultado da improvisação.

Dos vários factores que concorrem para a concretização da qualidade da educação, enfatizamos a formação pedagógica dos docentes. É fundamental, na nossa perspectiva, que os docentes estejam capacitados para que, na sua prática pedagógica, desenvolvam nos alunos valências que os permitem integrar de uma forma activa na sociedade a que fazem parte. Aliás, pensamos que uma educação é de qualidade se disponibiliza os recursos e ajudas necessários para que cada aluno esteja em condições de aproveitar as oportunidades educativas e exercer o direito que tem à educação.

Em cabo Verde, assiste-se ultimamente um discurso mais persistente sobre a questão da qualidade da educação, apesar de ter sido referenciado já algum tempo atrás (a lei de Bases do Sistema Educativo, faz referência a esta questão).

Aliás, a Senhora Ministra da Educação declarou no Jornal “A Semana” de 29 de Setembro de 2006, nº 771 que “ VAMOS INCUTIR QUALIDADE AO SISTEMA DE ENSINO E FORMAÇÃO”

A qualidade deve orientar todo o nosso sistema educativo e, a nosso ver, não pode guiar-se por medidas fragmentadas e descontínuas. A procura de excelência na educação deve transformar-se num objectivo a seguir por todos. Disso depende a nossa capacidade competitiva em prol de

uma integração proveitosa e sustentável dos vários desígnios do país e do mundo globalizado. Temos que apostar fortemente na excelência.

4. A aprendizagem por competências demonstra, acima de tudo, a necessidade de um saber fazer totalmente voltado para a inter relação com a sociedade. Engloba o saber mas também a forma de transferir este saber para a vida prática.

A sua adopção implica mudanças profundas na configuração da preparação pedagógica e específica dos docentes. Portanto, se queremos docentes capazes de criar contextos, estratégias e recursos adequados a um processo de ensino aprendizagem orientado por competências, teremos, obviamente, que introduzir alterações profundas a nível da sua formação. A formação docente não deve continuar a ser efectuada da forma como se fez até há bem pouco tempo. Urge preparar os docentes tendo em conta as linhas que lhes permitem impulsionar nos alunos o espírito da interacção, da inovação e da reflexão. Um espírito da valorização das suas próprias referências culturais, sociais, históricas e identitárias, de modo a poder possibilitar uma aprendizagem significativa voltada para a resolução de problemas mediante a aquisição de competências para tal.

Contudo, torna-se necessário questionar sobre:

- a) Que indicadores devem ser construídos para a avaliação deste processo?
- b) Que implicações tem este novo modelo de ensino-aprendizagem na estruturação dos currículos?

De todo modo, os vários estudiosos desta matéria são unânimes em apontar que os docentes de hoje devem possuir as seguintes competências:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagens;
- b) Administrar a progressão das aprendizagens;

- c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e seus trabalhos;
- e) Trabalhar em equipa;
- f) Participar na administração da escola;
- g) Informar e envolver os pais;
- h) Utilizar novas tecnologias;
- i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) Administrar a sua própria formação contínua.

Em Cabo Verde, o modelo pedagógico orientado por competências encontra-se numa fase embrionária. É preciso, pois, erigi-lo holísticamente, de forma a não cometermos falhas idênticas às do passado, onde algumas mudanças introduzidas a nível do sistema educativo foram levadas a cabo de uma forma fragmentada e descontextualizada.

5. A formação inicial docente promotora de uma aprendizagem de qualidade deve ser edificada a partir de um novo referencial pedagógico, cultural e científico. Pensamos que o sucesso de qualquer modelo pedagógico, inovador ou não, mede-se, pelos mecanismos que o mesmo consegue accionar para se integrar num determinado contexto educativo. Ou seja, a acto pedagógico como prática, implica que as inovações pretendidas tenham resultados práticos, isto é, que contribuam para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo no contexto da diversidade que caracteriza a sala de aula.

Diversos sistemas educativos conheceram resultados não satisfatórios visto que introduziram inovações pedagógicas sem que antes houvesse uma avaliação do funcionamento dos esquemas pedagógicos já existentes. Ou seja, de vez em quando a tendência é, de certo modo,

seguir as modas pedagógicas, esquecendo-se que a educação não se faz sobre os “*vazios empíricos*”, mas sobre a prática e a consciência desta prática.

O modelo inovador de formação inicial docente não é em si conclusivo. Trata-se, pois, de uma formação de carácter iniciadora abrindo vias para uma formação que se processará por toda a vida.

A concretização de um processo de ensino – aprendizagem de qualidade depende, em grande medida, da formação que os docentes recebem não só na fase inicial mas também no processo do próprio desenrolar da actividade profissional. Ora, se por um lado os centros de formação docente devem configurar as formações mediante modelos bem concebidos em termos teórico-conceptuais, primando pela qualidade e atendendo continuamente às dinâmicas educativas, fruto da própria dinâmica social; por outro, a formação inicial deve também pautar por desenvolver nos formandos uma outra atitude, relativamente à própria profissão docente. Isto é, a formação inicial não deve ser desenvolvida como a primeira e a última fase, mas como uma etapa em que os formandos adquirem um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências estratégicas, fundamentais para que no futuro, devido ao ritmo veloz das mudanças, os possam servir para a aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades. Isto é, docentes capazes de aprender e aprender sempre.

6. O percurso educativo (entendido como instrução) cabo-verdiano desenvolve-se concomitantemente com o seu próprio processo de valorização geo-estratégica. Portanto, as formas iniciais da educação remontam o tempo em que Ribeira Grande de Santiago recebia os escravos da Costa Ocidental Africana, esses que, uma vez ladinizados aumentavam assim o seu valor, pois passaram a ter um capital civilizacional fundamental para as novas relações no Novo Mundo.

Contudo, tratando-se de uma colónia, a educação que nela foi implantada tinha como principal objectivo a legitimação da dominação. Ela era também selectiva e, por isso, elitista.

Neste contexto, o Ensino Secundário, como já demonstramos, destinava-se a uma pequena minoria.

A Independência Nacional marca uma grande reviravolta no sistema educativo cabo-verdiano. Como vimos, a situação educativa em Cabo Verde neste período era “dramática”. Havia uma elevada taxa de analfabetismo; a rede física escolar era muito diminuta; os professores eram escassos e por isso muitos deles não tinham nenhuma preparação exigida; os programas escolares não retratavam a realidade cabo-verdiana, entre outras dificuldades. O quadro do Ensino Secundário era, como é óbvio, mais aflitiva.

É neste contexto que, os sucessivos governos que estiveram à frente dos destinos do país, desde muito cedo, se consciencializaram da necessidade de mudanças profundas a nível do sector da educação. Assim, em 1990 realizou-se uma profunda reforma educativa, guiada sobretudo pela democratização real do ensino através da construção de escolas de todos os níveis, da formação docente, da revisão profunda do currículo, entre outras medidas.

O concelho de Santa Catarina, pelas suas especificidades históricas, não teve, durante muitos anos, um parque escolar que possibilitasse a sua população o acesso à educação, sem grandes sobressaltos. Por exemplo, o Ensino Secundário só chegou ao concelho no ano lectivo de 1985/86, com a construção do actual maior liceu de Cabo Verde.

7. A entrada em funcionamento do actual Liceu Amílcar Cabral (durante muitos anos, Liceu de Santa Catarina), marca um passo decisivo no desenvolvimento do concelho, em particular, mas também da ilha de Santiago e mesmo Cabo Verde, em geral.

Com o funcionamento da referida escola, torna-se possível o Ensino Secundário no interior da Ilha de Santiago. Portanto, diminui os custos, de várias ordens, que a continuidade dos estudos secundários, em São Vicente e Praia representavam para as famílias que apostavam fortemente na escolarização dos seus educandos.

Actualmente, o Liceu Amílcar Cabral é, como já frisamos, a maior instância do ensino secundário geral no país. A sua dimensão complexifica a sua gestão que é assegurada por cinco elementos do Conselho Directivo, contando também com o apoio de outras estruturas intermédias existentes. A construção das escolas secundárias de Achada Falcão e de Achada Leitão contribuirá com certeza para o desafogamento do LAC.

8. O ambiente pedagógico do LAC é caracterizado sobretudo pelo funcionamento normal das aulas. Com isso, queremos dizer que não existe uma dinâmica pedagógica programada e desenvolvida para além das actividades lectivas, circunscritas às salas de aula, e das reuniões de coordenação. Isto é, não existe um programa de debates contínuos sobre as actividades pedagógicas; as palestras, as conferências não são constantes. Não existem experiências formais de coordenações interdisciplinares. O LAC não tem um boletim informativo oficial. Os concelhos pedagógicos raramente produzem propostas objectivas de projectos que visem uma melhor gestão pedagógica. Portanto, nota-se um fraco pendor reflexivo sobre a própria prática educativa.

Por outro lado, segundo os nossos inquiridos, a qualidade do material didáctico disponível na biblioteca é de pouca qualidade.

Relativamente ao uso de recursos diversificados nas aulas, nomeadamente os recursos audiovisuais, nota-se uma fraca aderência dos docentes aos mesmos.

A sala de informática da escola não é usada pelos docentes com a frequência desejada. Segundo os nossos inquiridos, a referida sala está sempre ocupada. Ora, pensamos que, o recurso informático e outros afins constituem hoje, indubitavelmente, um instrumento prioritário no exercício da função docente.

Sublinhamos aqui também que há um número significativo de docentes que afirmam que a sala de informática, enquanto recurso, não se adequa à sua disciplina.

9. No contexto de uma educação guiada pelo saber fazer, isto é, pela transferência dos conhecimentos para a resolução dos problemas práticos, as escolas, hoje, devem encontrar estratégias que concretizem uma maior relação entre ela e a comunidade onde está inserida.

Seguindo esta linha de ideia constatamos que o *Liceu Amílcar Cabral* carece de actividades que promovam uma maior ligação escola-comunidade. Este objectivo, há muito almejado pelo sistema educativo cabo-verdiano, não conseguiu ainda dar passos significativos para tal. No *Liceu Amílcar Cabral*, os órgãos que existem, e que a priori deveriam promover uma maior envolvimento da escola na comunidade, não têm sido eficaz. Confirma a nossa posição, a

inoperância da Assembleia da Escola e ainda a inexistente Associação dos pais e/ ou encarregados da educação.

Este facto, quando a nós, provoca uma certa descontinuidade da própria função educativa pois a escola enquanto subsistema da sociedade, no contexto de desenvolvimento comunitário, deve converter-se num espaço de democratização e participação da comunidade e de ponto de contacto dos sectores populares com o Estado.

Portanto, pensamos que o liceu Amílcar Cabral deve desenvolver melhor os espaços de reflexão comunitária. Deve promover a cidadania, contribuir para a dinamizar a vida cultural do concelho. Para isso, é preciso tornar activa as associações dos pais e ou encarregados da educação. Deve liderar a criação de associações juvenis. Valorizar os meios referenciais dos alunos.

10. Com a presente investigação podemos constatar que o corpo docente do Liceu Amílcar Cabral é bastante jovem onde a percentagem maior, em termos de sexo, recai sobre o masculino (cerca de 60 %). Um outro elemento importante é que a maioria dos docentes do Liceu Amílcar Cabral realizou os estudos secundários na mesma escola. Consideramos que esta situação é bastante positiva na medida em que as afinidades com a escola são quanto a nós maior, o que pode permitir uma envolvimento maior.

Em relação aos estudos superiores, a maioria afirmou ter realizado a sua formação no Instituto superior da Educação (ISE).

Nota-se contudo a necessidade de um quadro privativo estável para a escola. Como referimos em linhas anteriores.

Relativamente ao nível de formação, a maioria tem o grau de Licenciado seguido de Bacharel. Nota-se também uma razoável percentagem dos docentes que ainda se encontram a frequentar o curso superior com licenciatura nas Instituições do Ensino Superior existentes na ilha de Santiago.

Trata-se de um corpo docente que se encontra nos primeiros 5 anos de actividade educativa e, por outro lado, a maioria manifesta ter escolhido a área de docência devido ao gosto que nutrem pela profissão.

É um corpo docente que apresenta alguma resistência em utilizar os recursos audiovisuais nas aulas com todas as vantagens que estes têm no contexto da promoção de uma aprendizagem significativa.

11. Relativamente ao ponto fulcral da nossa investigação, isto é, a relação entre a capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, concluímos que, os nossos inquiridos consideram, maioritariamente, que as competências pedagógicas adquiridas por eles durante a formação são mais expressivas do que as que foram evidenciadas pelos docentes das Instituições frequentadas pelos mesmos.

Esta situação é mais visível quando analisarmos os vários itens característicos do ambiente pedagógico.

Concluímos, por outro lado, que há um desencontro entre as competências pedagógicas mais evidenciadas pelos seus docentes e as desenvolvidas pelos próprios inquiridos durante a formação. Isto é, aquilo que os docentes dos inquiridos manifestaram como principais competências pedagógicas não coincide com as competências que a amostra do estudo diz ter adquirido, durante a formação.

Das competências pedagógicas evidenciadas pelos docentes dos nossos inquiridos, nota-se uma tendência para se aproximarem ao modelo pedagógico em que a tarefa do professor é sobretudo ensinar, isto é, o professor é o sujeito central do processo. Enquanto que, relativamente, às competências pedagógicas que os nossos inquiridos dizem ter adquirido a tendência é para se aproximar ao modelo pedagógico construtivista, onde o aluno é o centro do processo e se aposta fortemente numa aprendizagem significativa. Contudo, cruzando de vários ângulos, esta abordagem com outros elementos recolhidos da aplicação do questionário, nota-se que, em termos de prática educativa, isto é, daquilo que os docentes fazem no dia a dia, a tendência é para atribuir ao aluno o papel central do processo educativo, sobretudo na lógica da sua responsabilização perante os resultados. Isto é, apercebe-se, dos dados recolhidos, que

existe sim uma preocupação de, pelo menos, em termos teóricos, atribuir ao aluno um papel de destaque. No entanto, este papel que lhe é atribuído não é na perspectiva dele ser um elemento estruturante do processo de aprendizagem, ou seja, condicionador das escolhas pedagógicas dos docentes mas sim, na responsabilização dos mesmos (alunos) para o seu próprio sucesso.

Por exemplo, se concentrarmos nas actividades pedagógicas levadas a cabo pelos docentes inquiridos podemos ver que há um leque significativo delas que, por não serem consideradas prioritárias, impedem uma envolvimento activa dos alunos no processo educativo. Por exemplo referimo-nos à ausência do uso dos jogos didácticos nas aulas. A não utilização dos recursos audiovisuais por parte dos docentes nas aulas, recursos que, como sabemos fazem parte hoje do mundo e da própria linguagem dos alunos.

Portanto, se isso não acontece, somos obrigados a concluir que as aulas desenrolam-se sobretudo de uma forma expositiva, como reconhece uma quantidade razoável dos inquiridos, o que não quer dizer *per si* que é algo negativo mas que, a nosso ver, indicia a marginalização do aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento. Relativamente a este aspecto, podemos ainda reiterar que, segundo o questionário aplicado, há pouca indicação dos inquiridos de que uma das funções prioritárias da coordenação é a produção do material didáctico.

As ideias conclusivas reiteradas em cima podem ainda ser comparadas com os factores que, segundo os nossos inquiridos, determinam o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Notamos aqui também que há uma grande referência ao aluno e à sua motivação, empenho e desempenho como elementos determinantes do referido sucesso.

Portanto, das competências pedagógicas que conseguimos diagnosticar na amostra estudada, notamos uma ténue referência às questões que hoje, no campo pedagógico e educativo, são tidas como essenciais tendo em conta as novas demandas imputadas à escola e à educação em geral. Por exemplo nota-se uma ausência de referências à aprendizagem cooperativa que, na perspectiva de Santos Rego (1999, Op. Cit.), “ (...) é uma forma de pensar a maneira de trabalhar os conteúdos, a maneira de trabalhar o mundo dos valores (...)”; uma fraca alusão à capacidade de aproximar a escola à comunidade através da capacidade de organização e realização de reuniões com os pais e ou encarregados da educação e outras actividades; uma

fraca menção às questões da avaliação diferenciada e uma ínfima valorização do trabalho docente em equipas multidisciplinar.

Contudo, como defendemos desde o início da nossa investigação, é preciso ter em conta a situação educativa concreta sobre a qual estamos a agir para podermos compreender as vicissitudes por que passa o próprio sector.

Relativamente à definição da qualidade da educação, concluímos que, efectivamente, como frisamos na parte referente à concepção teórica do trabalho, existe uma grande proliferação das ideias que podem estar por detrás desta questão. Portanto, não é consensual a ideia que os nossos inquiridos têm sobre a qualidade da educação.

A amostra estudada considera que o Ensino Secundário cabo-verdiano não tem a qualidade, a partir da própria definição que apresentaram da mesma.

A investigação levada a cabo permitiu-nos recolher um manancial muito diverso de informações e de dados que corroboram connosco que a hipótese levantada no início da mesma tem razão de ser.

Assim, como conclusão maior da nossa investigação, podemos dizer que a capacitação pedagógica revelada pela amostra estudada não reúne todos os requisitos necessários para a promoção de um processo de aprendizagem de qualidade, entendendo a qualidade no contexto das interpelações levadas a cabo na parte teórica sobre esta temática. Isto é, como uma aprendizagem significativa, capaz de habilitar os alunos para uma intervenção social dinâmica e positiva.

Contudo, pensamos também que, para além da capacitação pedagógica, podemos e devemos mencionar outros factores que igualmente dificultam, no LAC, um processo de aprendizagem onde se prioriza o desenvolvimento das competências, da prática. Referimo-nos à falta de condições materiais e também à própria dimensão populacional da escola.

BIBLIOGRAFIA

AGUADO, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (s/d). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. Universidade de Aveiro: Cadernos CIDInE.

ALBUQUERQUE, L. e SANTOS, E. (Coord) (1991). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa/Praia: CEHCA-IICT/DGPC. Corpo Documental, vol. 1 doc. 4.

ARAUJO, L. de (1998). “Educação, Pós – Modernidade e Democracia”. Em Carvalho, Adalberto. e outros (org). *Diversidade e Identidade- primeira conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Universidade do Porto.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw –Hill.

BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Boletim Oficial nº 41, Segunda-feira, 13 de Outubro de 1980. Disponível na Biblioteca do Palácio do Governo.

BUENDIA, L. e outros (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

CÂMARA, M. J. (2003). *A Identidade e a Diferença : Marcas impressas pelo educador em cada criança*. Porto: Porto Editora.

Cap Vert : Enseignement et Formation (1986). UNESCO – Division du Financement de L’ éducation. Paris

CENICEROS CÁZARES, D. I. (2006). *Formación docente: entre la realidad y la utopía*. Artigo disponível no sítio: www.illustrados.com. Acessada em 18 Dezembro de 2006.

CHAVES, E. (2000). *O Professor e a Tecnologia: Um Encontonto Possível com a Filosofia*. Artigo Disponível no site <http://escola2000.globo.com/>, acessado em 07 de Setembro de 2006

CARVALHO, A. D. de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

CARIDE J., A. y VARGAS, G. (2002). *La Educación como desarrollo: Una vision estratégica y humanista*. Panorama, Dialogos, nº 31-32, Vol. 3.

CORTESÃO, L. e outros (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação Interessante?* Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtein, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Documento disponível no sítio www.educacao.pro.br. Acessado a 13 de Dezembro de 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – sobre Princípios, Política e Prática em educação Especial. Documento disponível no site www.educacao.pro.br. Acessado a 13 de Dezembro de 2006.

DELISE, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Coleção Cadernos do CRIAP. Edições Asa.

DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora..

DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas. Modelos de avaliação da qualidade Educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Porto: Coleção em Foco. Edições Asa.

DIEZ, J.J. (1994). *Família Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

DUARTE, N. (2001). As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In Revista Brasileira da Educação*, set-dez nº 018. Disponível no sítio: www.scielo.br. Acessado em 20 de Agosto de 2006.

ESCUADERO, J. M. (2004). *Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas*. Artigo disponível no site: <http://firgoa.usc.es/drupal>. Acessado em 18 de Dezembro de 2006.

FERNÁNDEZ, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 36/2. Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

FERREIRA, M. S. e DOS SANTOS, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Coleção Polígono, Edições Afrontamento.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GENTILE, P. e BENCINI, R. (2000). Construindo competências – entrevista com Philipp Perrenoud. *In Nova Escola* (Brasil).

GIMENO, S. J. (2003): *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

GIMENO, S. J. e PÉREZ G., A.I. (1993). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, cit. por Sánchez Bello, A. (2006) Nuevos modelos de relación en el aula: una propuesta para el cambio, *Educación*, Enero–Marzo de 2006. Disponível no sítio: <http://educacion.jalisco.gob.mx>, Acessado em 15 de Agosto de 2006.

GUIMARÃES, M. J.(2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África: Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições.

HARGEAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Trad. de Jorge Lima. Porto Editora.

IMBERON, F. (Coord.) e outros (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

LEITE, C. (2003). *Para Uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Asa Edições.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro). Disponível no site: www.mevrh.gov.cv. acessado em 12 Outubro de 2005.

MARCHESI, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 27 (2001). Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

MARTINS, V. M. (2001). *Para uma pedagogia da criatividade – propostas de trabalho*. Porto: Colecção Cadernos do CRIAP. Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2003): *Plano Estratégico Para Educação* (Versão Zero). Praia.,

MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

MOREIRA, A.M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

NUNES, J. (2001). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Colecção Cadernos do CRIAP, Edições Asa.

O MARCO DE ACÇÃO DE DAKAR. Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Colectivos. Texto adoptado pela Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000. Disponível no sítio: www.unesco.br. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.

PACHECO, N. A. (s/d). “ Interculturalidade e Formação de Professores.” Em *Interacção Cultural e Aprendizagem : Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PARADA, B. M. (1998): Las competencias en la formación de docentes. *Educación*. *Revista de educación* nº5. Disponível no site: <http://educar.jalisco.gob.mx>. Acessado em 30 de Dezembro de 2006.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

_____ (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

POMBO, O. e outros (1994). *A Interdisciplinaridade Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

PRIMEIRO PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO Vol.I. Aprovado pela Lei nº 20/II/83. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas em Cabo Verde, Praia.

PROGRAMA DO GOVERNO PARA 2006 A 2011, Versão distribuída aos deputados, Março de 2006.

REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO: estudos de pré-investimento, estudo realizado no quadro do projecto “Educação – I”. Abril de 1987.

POSTIC, M e DE KETELE, J.M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. MINISTÉRIO DO PLANO E DA COOPERAÇÃO. II *Plano Nacional de Desenvolvimento II* Vol. Relatório Sectorial. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas, Praia.

REPÚBLICA DE CABO VERDE (1987). Reforma do sistema educativo – Estudos de Pré-investimento. PARTEX-CPS. Projecto Educação I. Disponível no Centro de Documentação do Ministério da Educação. Praia.

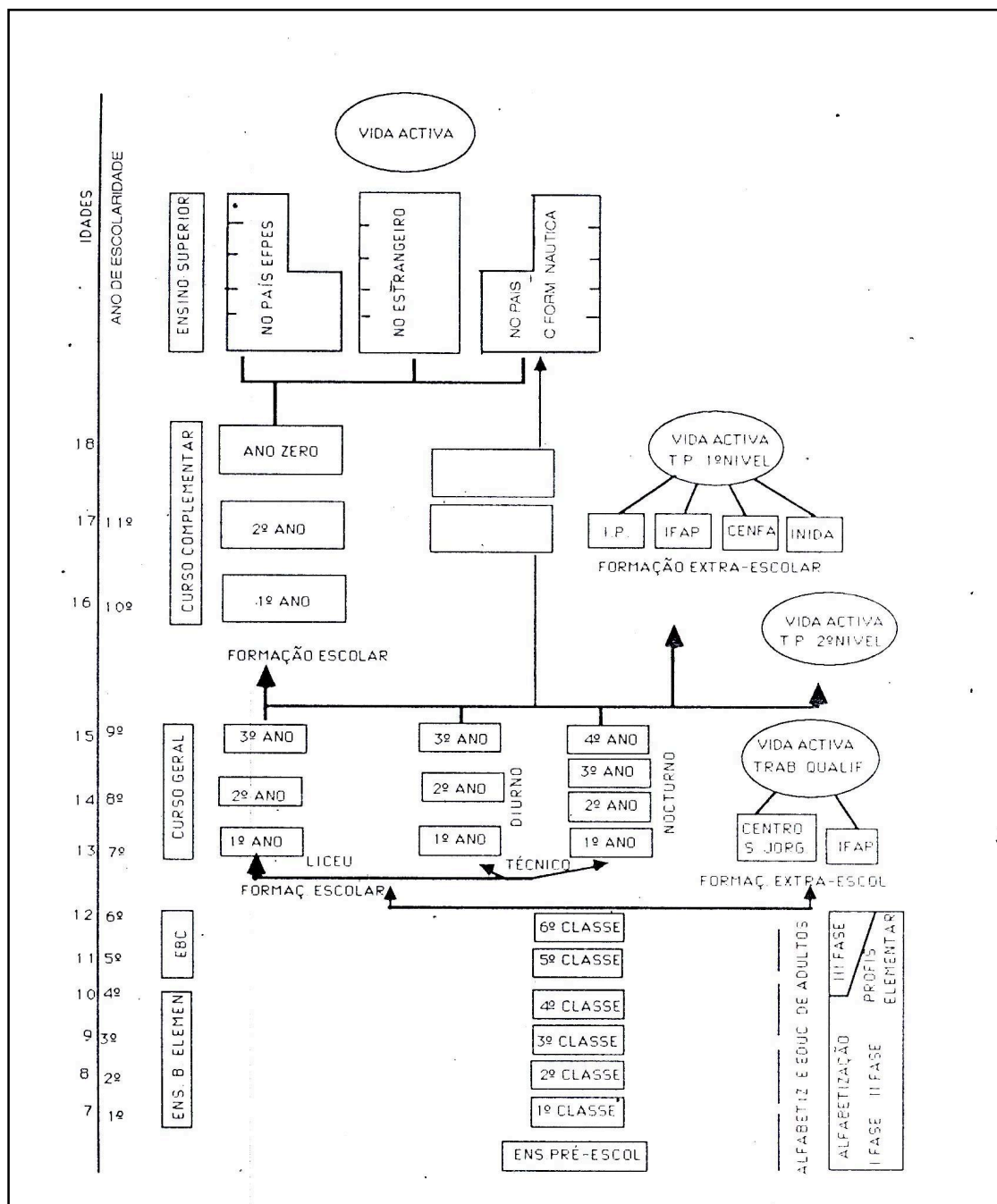
- ROMERO, S.** (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros e los últimos 25 años. En Rodríguez Marcos, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Nancea, citado por F. Janvier Murillo Torrecilla (2006).
- SANCHES, I. R.** (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Colecção Educação. Porto Editora.
- SÁNCHEZ, A. P.** (2004): La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, vol. 7.p: 25. Disponível no sítio: www.aedes-nacional.com.redd.html. Acessado em 13 de Dezembro de 2006.
- SANJURJO, L.** (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- SANTOS REGO, M.** (1999). Entrevista concedida ao Jornal a "Página" conduzida por Luís Souta da Escola Superior de Educação de Setúbal. Disponível no sítio <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=207>. Acessado em 18 de Novembro de 2006.
- STIGLITZ, J.** (2002). *Globalização: A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar.
- TORANZOS, L.** (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericano de Educación*, 10-Enero Abril 1996, 63-78. Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.
- TORANZOS, L.** (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericano de Educación*, 10-Enero Abril 1996, 63-78. Disponível no sítio: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. Acessado em 18 de Junho de 2006.
- TORRECILLA, F. J. M.** (2006). La formación de Docentes. Una Clave para la Mejora Educativa en Campos, Robalino Magali y corner, Antón (coord.), *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe, OREALC: Santiago de Chile, Junio 2006. Disponível no site: www.unesco.cl. Acessado em 18 Dezembro de 2006.
- UNESCO** (1986). *Cap Vert : Enseignement et Formation*. Division du Financement de L'éducation : Paris.

VARA COOMONTE, A. (1999). Condições socioestruturais da escola: Qualidade Educativa e servidão institucional da escola. Em Ferreira, Naura Syria (org) e outros, *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.

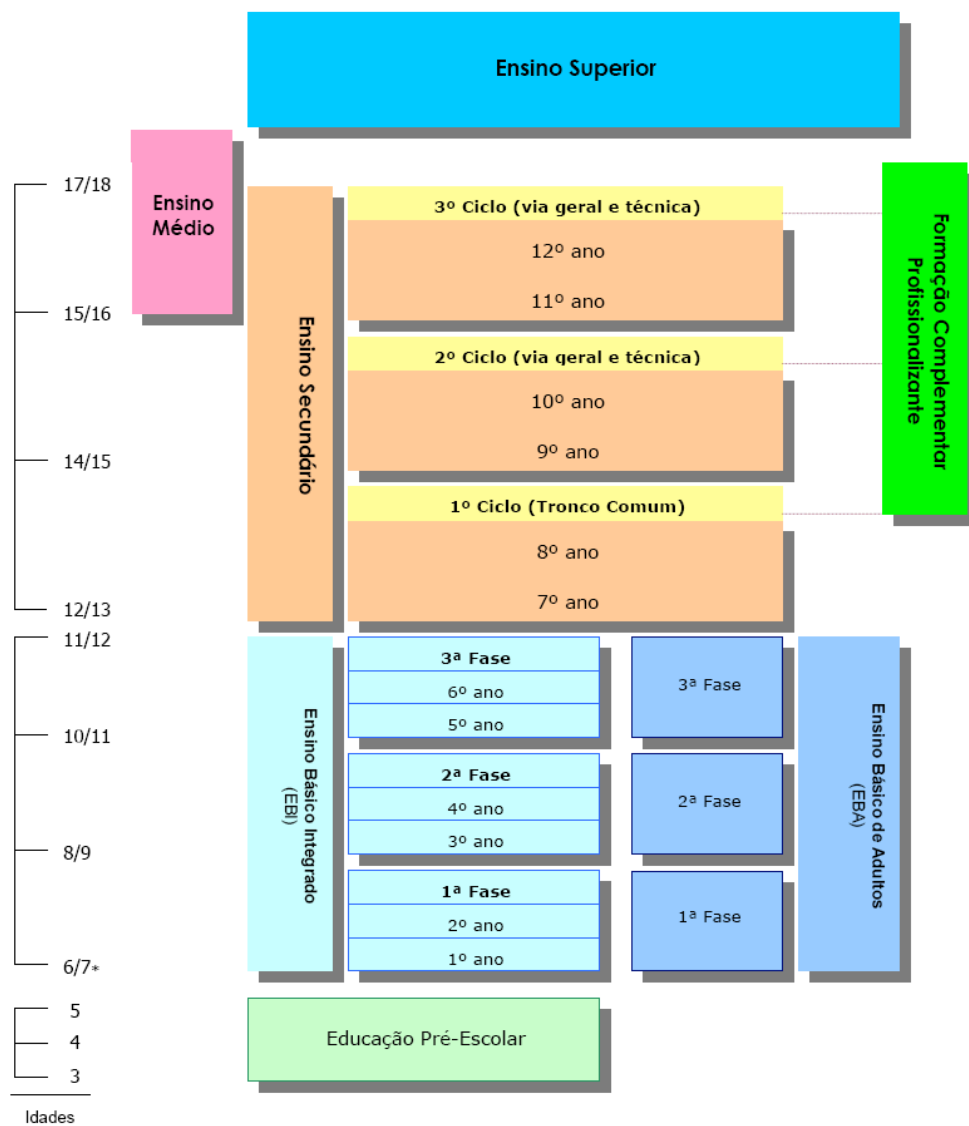
VÀZQUEZ, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. Revista *educar* num. 16/ENERO – MARZO. Disponível no sítio: <http://educar.jalisco.gob.mx/dirrseed.html>. Acessado em 18 de Junho de 2006.

ANEXOS

Anexo I – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Independência Nacional



Anexo II – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Reforma



Anexo III⁷⁴ - Planos de Estudo após a Reforma de 1990 (não consta as alterações feitas a partir de 1996) - Ensino Secundário Liceal

1º Ciclo via Geral (7º e 8º anos)

Disciplinas	7º Ano Nº H/Semana	8ºAno Nº /Semana
Língua portuguesa	4	4
Língua estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
Matemática	4	4
Homem e Ambiente	4	-
Estudos Científicos	4	2
Mundo contemporâneo	-	3
Introdução à actividade económica	-	3
Educação tecnológica	3	3
Educação Artística	3	3
Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	2	2
TOTAL	31	31

2º Ciclo via Geral (9º e 10º anos)

TIPO	DISCIPLINA	9º	10º
Formação Geral	Português	4	4
	Francês	3	3
	Inglês	3	3
	Matemática	4	4
	Química	3	-
	Física	-	3
	História	-	3
	Cultura Cabo-verdiana	3	2
	Geografia	3	-
	Ciências Naturais	3	3
	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2
Sub total		30	27
Optativas (escolher 1)	Utilização de Computadores	2	3
	Música	2	3
	Expressão Plástica / Desenho	2	3
	Desenvolvimento Económico e Social	2	3
Sub total		2	3
Total		32	30

⁷⁴ Fonte : Sítio do Ministério da Educação e Ensino Superior